

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues - Cristina Manuela Sá



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues - Cristina Manuela Sá



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Ficha Técnica

Título:

Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa

Autores:

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues & Cristina Manuela Sá

Coleção: Cadernos do LEIP – Série Temas – nº 7

Design:

Ana Sena

Conceção gráfica:

Joana Pereira

Edição:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – julho de 2019

ISBN:

978-972-789-609-7

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.



Índice

Introdução

Desenvolvimento da consciência fonológica nos primeiros anos de escolaridade **Cristina Manuela Sá**

1. Introdução
2. Consciência linguística e consciência fonológica, fonética e fonologia
3. Evolução fonológica da criança em idade pré-escolar e no início da escolaridade
4. Estratégias de desenvolvimento da consciência fonológicas nos primeiros anos
5. Textos reguladores e desenvolvimento da consciência fonológica
6. Projetos de intervenção didática e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo do Ensino Básico
7. Considerações finais

Referências bibliográficas

Índice de figuras

- Figura 1 – Exemplo de ataque simples
- Figura 2 – Exemplo de ataque ramificado
- Figura 3 – Exemplo de ataque vazio
- Figura 4 – Exemplo de rima ramificada
- Figura 5 – Exemplo de núcleo ramificado
- Figura 6 – Exemplo de núcleo não ramificado
- Figura 7 – Exemplo de coda ramificada
- Figura 8 – Exemplo de coda não ramificada

Índice de quadros

- Quadro 1 – Desenvolvimento da consciência silábica no programas e metas curriculares (1º CEB)
- Quadro 2 – Desenvolvimento da consciência intrassilábica no programas e metas curriculares (1º CEB)

Quadro 3 – Desenvolvimento da consciência fonêmica no programas e metas curriculares (1º CEB)

Quadro 4 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na identificação (1º CEB)

Quadro 5 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na análise (1º CEB)

Quadro 6 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na síntese (1º CEB)

Quadro 7 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na inserção (1º CEB)

Quadro 8 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na supressão (1º CEB)

Quadro 9 – Atividades para o desenvolvimento da consciência silábica (1º CEB)

Quadro 10 – Atividades para o desenvolvimento da consciência intrassilábica (1º CEB)

Quadro 11 – Atividades para o desenvolvimento da consciência fonêmica (1º CEB)

Quadro 12 – Atividades focadas na identificação (1º CEB)

Quadro 13 – Atividades focadas na análise (1º CEB)

Quadro 14 – Atividades focadas na síntese (1º CEB)

Quadro 15 – Atividades focadas na inserção (1º CEB)

Quadro 16 – Atividades focadas na supressão (1º CEB)

Fonética, fonologia e ensino do Português no Brasil e em Portugal

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

1. Introdução

2. Fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

3.1.1. Natureza e características

3.1.2. Categorias de análise

3.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados

3.2.1. *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental* no Brasil

3.2.1.1. Dimensão linguística e didática dos saberes da fonética e da fonologia no Ensino Fundamental Anos Iniciais

3.2.1.2. Dimensão linguística e didática dos saberes da fonética e da fonologia no Ensino Fundamental Anos Finais

3.2.2. Documentos curriculares em Portugal

3.2.2.1. A *Revisão da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* em Portugal

3.2.2.2. O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* em Portugal

3.2.3. Cruzamento de dados

3.3. Conclusões e sugestões

Referências bibliográficas

Índice de quadros

Quadro 1 – Objetos de ensino priorizados nos livros didáticos de Língua Portuguesa (Fonte: Cargnelutti, 2015, p. 168)

Quadro 2 – Categorias de análise relativas aos conhecimentos linguísticos do eixo fonologia/fonética

Quadro 3 – Categorias de análise relativas à abordagem didática dos conhecimentos linguísticos do eixo fonologia/fonética

Quadro 4 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Fonte: Brasil, 2017, p. 66)

Quadro 5 – Considerações sobre o processo de alfabetização (Fonte: Brasil, 2017, pp. 67-69)

Quadro 6 – Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades relacionados à fonética e à fonologia previstos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela BNCC (Fonte: Brasil, 2017 – adaptado)

Quadro 7 – Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades relacionados à fonética e à fonologia previstos para o 6º, 7º, 8º e 9º anos (Fonte: Brasil, 2017 – adaptado)

Quadro 8 – Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades indiretamente relacionados à fonética e à fonologia previstos para os quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais (Fonte: Brasil, 2017 – adaptado)

Quadro 9 – Conteúdos do eixo fonética/fonologia a serem trabalhados no 1º CEB (Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

Quadro 10 – Conteúdos do eixo fonética/fonologia a serem trabalhados no 8º Ano (Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

Quadro 11 – Conteúdos do eixo fonética/fonologia a serem trabalhados no 9º Ano (Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

Quadro 12 – Estrutura da sílaba do Português europeu (Fonte: Site do Instituto Camões, 2008)

Quadro 13 – Metas curriculares e descritores de desempenho relativos ao domínio da Oralidade para o 9º ano (Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

Quadro 14 – Metas curriculares e descritores de desempenho relativos ao domínio da Leitura para o 9º ano (Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

Quadro 15 – Metas curriculares e descritores de desempenho relativos ao domínio da Gramática para o 9º ano (Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

Introdução

A publicação intitulada *Transversalidades VIII: Fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa* destina-se a divulgar o trabalho realizado durante o estágio de pós-doutoramento (pesquisa pós-doutoral no exterior – estágio sênior) de Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, professora da Graduação e dos Programas de Pós-Graduação em Letras, no Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, do Recife (Brasil), que decorreu entre julho de 2017 e junho de 2018 (parte em Portugal – até janeiro de 2018 inclusive – e parte no Brasil).

Esse trabalho de investigação foi levado a cabo sob a nossa orientação científica no âmbito da Linha 1 do Projeto *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português*, subordinada ao tema *Transversalidade e especificidade da língua portuguesa no currículo*, em curso no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português).¹

Recordamos que esta linha de investigação tem dois objetivos essenciais, para cuja concretização esta publicação dá o seu contributo: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.

Esta publicação – integrada na Série “Temas” da Coleção “Cadernos do LEIP” – é antecedida por duas outras, que serviram finalidades semelhantes:

- Uma publicada em 2015, sob o título *Transversalidade IV: Contributos do manual de Português*, em coautoria com Hérica Lima, resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de um estágio de doutoramento (doutorado-sanduíche no exterior), subordinado ao tema *Livros didáticos de Português e formação inicial de professores*;

- Outra publicada em 2016, sob o título *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* em coautoria com Ewerton Luna, resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de um estágio de doutoramento (doutorado-sanduíche no exterior), subordinado ao tema *Reflexão sobre o tratamento didático da oralidade nos cursos de formação inicial do professor de Português*.

O título desta nova publicação chama a atenção para a importância de que se reveste o desenvolvimento da consciência fonológica no âmbito do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Aproveitamos para agradecer a todos os que tornaram possível a realização do estudo que deu origem a esta obra.

¹ O LEIP está inserido no Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* e sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É coordenado pela Professora Maria Helena Ançã e pela signatária deste texto.

Desenvolvimento da consciência fonológica nos primeiros anos de escolaridade

Cristina Manuela Sá
LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português
CIDTFF/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro/Portugal

1. Introdução

O desenvolvimento da consciência fonológica é um objetivo extremamente importante da Educação Pré-Escolar (doravante EPE), visto lançar as bases para a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico (doravante 1º CEB), aproveitando a emergência de comportamentos associados à lecto-escrita em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (cf. Sá & Lourenço, 2016). Mas não pode ser descurado no 1º CEB, devido às suas implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita e para a aquisição da ortografia e domínio das regras ortográficas.

Na qualidade de orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada e do Seminário de Orientação Educacional de um mestrado profissionalizante (segundo ciclo de estudos de Bolonha), cujas atividades decorrem em contextos de EPE e 1º CEB e implicam a conceção, implementação e avaliação de um projeto de intervenção didática, temos procurado levar os estudantes a apostar em projetos orientados para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

Neste texto, apresentamos alguns conceitos e princípios essenciais associados a esta temática e exemplos de práticas promotoras do desenvolvimento da consciência fonológica resultando da análise do contributo dos projetos desta natureza que orientámos até ao momento.

2. Consciência linguística e consciência fonológica, fonética e fonologia

Retomando informação coligida noutra publicação de que somos coautora (Sá & Lourenço, 2016), relembramos que a consciência fonológica faz parte da consciência linguística, associada à linguagem verbal, logo à comunicação oral e escrita, nas suas vertentes de compreensão (que, no caso da comunicação escrita, designamos por leitura) e de expressão/produção (que, no caso da comunicação escrita, designamos por escrita).

De facto, a consciência linguística inclui:

- A consciência lexical, relativa ao léxico;
- A consciência sintática, que diz respeito à estrutura da língua;
- A consciência pragmática, concernente aos usos da língua;
- A consciência fonológica, relativa à dimensão sonora da língua.

Por sua vez, a noção de consciência fonológica também é complexa, admitindo várias subdivisões:

- Consciência silábica, ligada à identificação da sílaba;
- Consciência intrassilábica, associada à identificação dos diversos componentes da sílaba;
- Consciência fonémica, ligada aos sons da língua – os fonemas – que é necessário aprender a relacionar com os sinais que asseguram a sua representação convencional na leitura e na escrita – os grafemas.

A consciência fonológica está ainda ligada:

- À identificação de palavras, da qual depende a percepção das suas diversas componentes e que é dificultada pelo facto de, na comunicação oral, estas aparecerem integradas num contínuo linguístico, ao contrário do que acontece na comunicação escrita, em que os seus limites são demarcados por espaços;
- Aos conceitos de *fonética* – que estuda os sons da língua (logo produzidos pelo aparelho fonador humano) e as suas características, em termos de produção e receção – e de *fonologia* – que se ocupa da análise das condições em que os sons da língua se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases.

Neste contexto, é igualmente importante ter em conta os constituintes da sílaba (cf. Freitas, Alves & Costa, 2007; Xavier & Mateus, 1990).

A sílaba tem dois constituintes internos: o *ataque* (que corresponde à consoante ou consoantes à esquerda da vogal) e a *rima* (que corresponde ao resto da sílaba e pode ser formada por *núcleo* e *coda*, sendo que apenas aquele é obrigatório). Por exemplo, na sílaba [ga], o ataque será [g] e a rima corresponde a [a].

O *ataque* de uma sílaba pode ser *simples*, quando engloba apenas uma consoante:

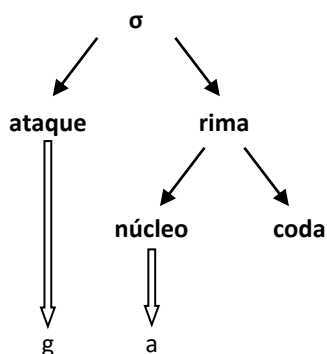


Figura 1 – Exemplo de ataque simples

Será *ramificado*, quando compreende mais do que uma consoante:

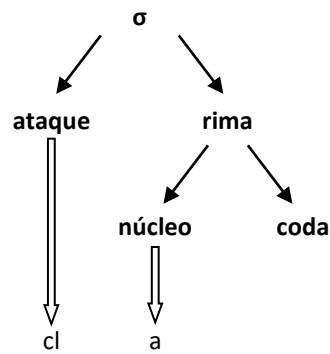


Figura 2 – Exemplo de ataque ramificado

Pode ainda ser *vazio*, quando não existe nenhuma consoante à esquerda da vogal da sílaba (exemplo: [a]), conforme ilustração abaixo:

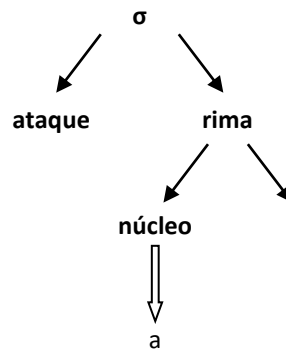


Figura 3 – Exemplo de ataque vazio

A *rima* subdivide-se em *núcleo* e *coda*, podendo ser:

- *Não ramificada*, quando só tem núcleo (exemplo: [ga], apresentado acima);
- *Ramificada*, quando inclui núcleo e coda (exemplo: [gar], apresentado abaixo).

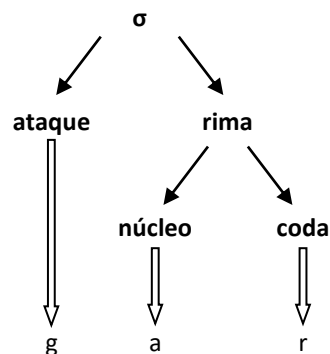


Figura 4 – Exemplo de rima ramificada

O *núcleo* também pode ser:

- *Ramificado*, quando inclui uma semivogal, mas, nesse caso, apenas a vogal vai ocupar a posição central e a semivogal fica na posição de coda;

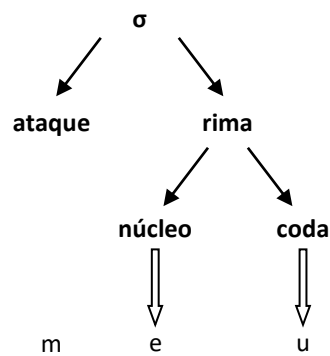


Figura 5 – Exemplo de núcleo ramificado

- *Não ramificado*, quando é constituído apenas por uma vogal.

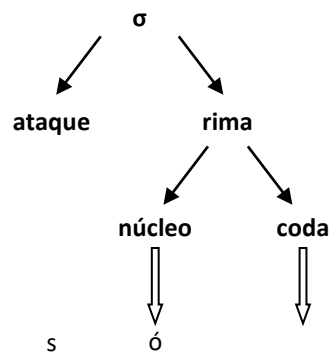


Figura 6 – Exemplo de núcleo não ramificado

Por sua vez, a *coda* será: *ramificada*, se aparecerem duas consoantes à direita da vogal;

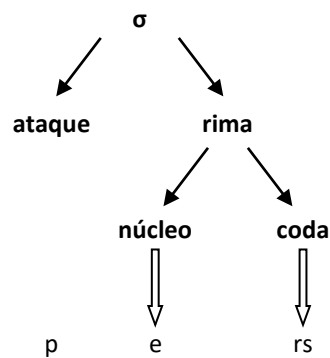


Figura 7 – Exemplo de coda ramificada

- *Não ramificada*, quando é formada por apenas um segmento.

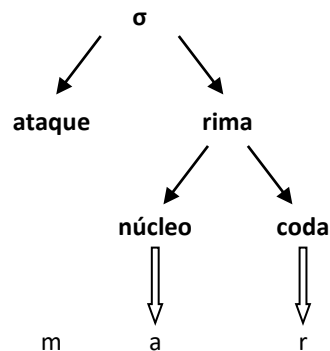


Figura 8 – Exemplo de coda não ramificada

Passaremos agora a apresentar alguma informação sobre a evolução fonológica da criança nos primeiros anos de vida e escolaridade.

3. Evolução fonológica da criança em idade pré-escolar e no início da escolaridade

Antes de mais, importa referir que o processo de desenvolvimento fonológico é geneticamente programado e assegura o reconhecimento e manipulação de todas estas entidades linguísticas.

Estudos feitos revelam que a criança percorre várias etapas no desenvolvimento da sua consciência fonológica (cf., por exemplo: Sim-Sim, 1998; Rios, 2011).

Assim, aos 3 anos, a criança encontra-se na fase linguística, o que lhe permite:

- Distinguir sons linguísticos de sons ambientais,
- Identificar todos os sons da língua materna (doravante LM),
- Distingui-los dos sons de outras línguas,
- Focar-se cada vez mais no aspeto sonoro das palavras (significante) e não no seu aspeto semântico (significado), o que é fundamental para a iniciação à lecto-escrita numa língua que tem um sistema de escrita alfabético como é o caso do Português.

Significa isto que, a partir deste momento, pode começar a:

- Reconhecer sílabas nas palavras (consciência silábica);
- Identificar os elementos da sílaba (consciência intrassilábica);
- Identificar os fonemas em uso na sua LM (ou noutras línguas a que esteja exposta) e associá-los a grafemas (consciência fonémica).

Quando já domina os mecanismos de base da leitura e da escrita, começam a manifestar-se outros problemas, nomeadamente a nível ortográfico. Estes decorrem do facto de a relação entre grafemas e fonemas nem sempre ser biunívoca (situação ideal em que cada fonema seria representado por um dado grafema). Em Português europeu, isso acontece apenas para os fonemas [p], [b], [t], [d], [f], [v], [m], [k] e [l] representados respetivamente pelos grafemas <p>, , <t>, <d>, <f>, <v>, <m>, <q> e <l> e ainda para os fonemas [ŋ] e [ʎ], representados pelas combinações de grafemas <nh> e <lh>.

Nos outros casos, podemos ter relações múltiplas, em que:

- Um fonema pode ser representado por vários grafemas ou combinações de grafemas; no Português europeu, isso acontece com os fonemas

- [R], que pode ser representado pelo grafema <r> (em início de palavra – *rato* – ou depois de <n> – *genro*) ou pela combinação de grafemas <rr> (entre vogais – *farrapo*, *carrego*, *carriça*, *forro* ou *esfurricar*),
- [s], que pode ser representado pelos grafemas <s> (no início de palavra – *saco*), <c> (no início de palavra antes de *e* ou *i* – *cereja* ou *ciranda* –, entre vogais antes de *e* e *i* – *cacete* ou *graciosa* – e depois de *n* – *crescente* ou *paciente*), <ç> (entre vogais antes de *a*, *o* ou *u* – *façanha*, *ouriço* ou *alcaçuz*), <x> (entre vogais – *próximo*) ou ainda pela combinação de grafemas <ss> (entre vogais – *passadiço*),
- [g], que pode ser representado pelo grafema <g> (antes de *a*, *o* ou *u* – *garrafa*, *gomo* ou *gume*) ou pela combinação de grafemas <gu> (antes de *e* ou *i* – *Águeda* ou *Guiné*),
- [ʒ], que pode ser representado pelos grafemas <j> (antes de *a*, *o* ou *u* – *janela*, *Tejo* ou *juta*) ou <g> (antes de *e* ou *i* – *geleia* ou *ginete*);
- [ʃ], que pode ser representado pelo grafema <x> (no início de palavras – *xávega* – ou entre vogais – *vexame* – ou ainda depois de *n* – *enxaqueca*) ou pelo grafema <s> (no fim de uma palavra – *gás* – ou de uma sílaba – *mastigar*) ou ainda pela combinação de grafemas <ch> (no início de palavras – *choupana* ou *chouriço* – ou entre vogais – *cachaço*);

- Inversamente, um grafema pode representar vários fonemas; no Português europeu, isso acontece com os grafemas

- <r>, que pode valer [R] em início de palavra (*regueifa*) ou depois de <n> que nasaliza a vogal anterior (*enrolado* ou *honrado*) ou [r] entre vogais (*arame*, *arenga*, *marinha*, *aroma*, *caruma*),
- <c>, que pode representar [k] (antes de *a*, *o* ou *u* – *caramelo*, *pescoço* ou *cume*) ou [s] (antes de *e* ou *i* – *cacete* ou *cacifo*),
- <s>, que pode corresponder a [c] (em início de palavra – *sapato*, *seta*, *signo*, *sobejo* ou *sujeito*), a [z] (entre vogais – *casaco*, *casebre*, *física*) ou a [ʃ] (em fim de palavra – *pássaros* –, de sílaba – *vasta* – ou antes de uma consoante não vozeada – *foste*).

4. Estratégias de desenvolvimento da consciência fonológicas nos primeiros anos

Tendo em conta o facto de que a criança começa por ter consciência da palavra, para, de seguida, passar à sílaba, depois aos seus constituintes, chegando, por fim, ao fonema, podemos considerar o recurso a estratégias que visam à exploração:

- De palavras em frases,
- De sílabas em palavras e de constituintes silábicos em sílabas (nomeadamente trabalhando com rimas);
- De fonemas;

- Da correspondência entre fonemas e grafemas.

Essas estratégias irão gerar atividades de:

- Identificação (por exemplo, num conjunto de palavras, identificar as que começam ou acabam pela mesma sílaba ou fonema);
- Análise (por exemplo, dividir palavras em sílabas e estas em fonemas);
- Síntese (por exemplo, juntar sílabas ou fonemas identificados numa palavra para construir outras);
- Inserção (por exemplo, juntar uma sílaba ou um fonema a uma palavra e verificar se se obteve ou não uma palavra nova);
- Supressão (por exemplo, retirar uma sílaba ou um fonema a uma palavra e verificar se se obteve ou não uma palavra nova).

Desta forma, leva-se a criança a compreender a natureza das relações entre a oralidade, a leitura e a escrita numa língua que assenta numa escrita alfabética (como é o caso do Português) e a estabelecer as relações fonema-grafema pertinentes para ela.

5. Textos reguladores e desenvolvimento da consciência fonológica

Como seria de esperar, as metas curriculares formuladas para o 1º CEB, os descritores de desempenho a elas associados e os conteúdos correspondentes também contemplam o desenvolvimento da consciência fonológica (Buescu *et al.*, 2015), como veremos de seguida.

Assim, procedemos à análise das metas curriculares para o 1º CEB, dos respetivos descritores de desempenho e dos conteúdos a elas associados, tendo em conta os tipos de consciência fonológica que pretendem desenvolver.

No Quadro 1 apresentamos os enunciados que associámos à consciência silábica²:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
1º ano		
Leitura e Escrita	<p>5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <p>2. Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante-vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal).</p> <p>3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.</p> <p>4. Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba.</p> <p>5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”).</p>	<p>Consciência fonológica e habilidades fonémicas</p> <p>Consciência silábica</p> <p>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</p> <p>Palavras e pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; palavras regulares e irregulares; textos</p> <p>Ortografia</p> <p>Sílabas, palavras (regulares e irregulares), pseudopalavras</p>

² Para não alongar ainda mais os quadros apresentados, suprimimos quaisquer referências repetidas.

	<p>7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema.</p> <p>8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante-vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente.</p> <p>7. <i>Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.</i></p> <p>1. Ler pelo menos 45 de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (em 4 sessões de 15 pseudopalavras cada).</p> <p>3. Ler pelo menos 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares.</p>	
Introdução à Educação Literária	<p>17. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <p>3. Identificar, em textos, palavras que rimam.</p> <p>20. <i>Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>1. Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas.</p> <p>2. Dizer pequenos poemas memorizados.</p> <p>4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical).</p>	<p>Compreensão de texto</p> <p>Rima</p> <p>Memorização e recitação</p> <p>Trava-línguas, lengalenga; poema</p>
2º ano		
Oralidade	<p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>2. Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).</p>	<p>Compreensão e expressão</p> <p>[...] articulação [...]</p>
Leitura e Escrita	<p>5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <p>1. Repetir, sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro, uma sílaba CV ou CVC pronunciada pelo professor.</p> <p>2. Repetir, sem cometer nenhum erro, uma sílaba V ou VC, juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV ou CVC, respetivamente.</p> <p>3. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “cachorro irritado” → “ki”), cometendo poucos erros.</p> <p>7. <i>Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.</i></p> <p>1. Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (4 sessões de 15 pseudopalavras cada).</p>	<p>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</p> <p>Palavras e pseudopalavras, com complexidade silábica crescente; palavras regulares e irregulares; textos</p> <p>Ortografia</p> <p>Sílabas, palavras, pseudopalavras, frases, texto</p>

	<p>3. Ler quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares encontradas nos textos lidos na escola e pelo menos 12 de 15 palavras irregulares escolhidas pelo professor.</p> <p>4. Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e mais lentamente na das trissilábicas de 7 ou mais letras.</p>	
Introdução à Educação Literária	<p>20. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <p>2. Descobrir regularidades na cadência dos versos.</p> <p>23. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.</p> <p>5. Escrever pequenos textos (em verso rimado).</p>	Produção expressiva Texto escrito (verso rimado)
3º ano		
Leitura e Escrita	<p>4. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <p>1. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, cometendo erros só ocasionalmente e apresentando um número significativo de respostas determinadas por uma codificação ortográfica.</p> <p>5. <i>Ler em voz alta palavras e textos.</i></p> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.</p> <p>2. Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.</p>	Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia Palavras regulares e irregulares; textos (progressão)
Educação Literária	<p>22. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <p>1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).</p> <p>25. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.</p> <p>4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.</p>	Produção expressiva (oral e escrita) Declamação de poema Texto escrito (poema)
Gramática	<p>26. <i>Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</i></p> <p>1. Classificar palavras quanto ao número de sílabas.</p> <p>2. Distinguir sílaba tónica da átona.</p> <p>3. Classificar palavras quanto à posição da</p>	Fonologia Monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos Sílaba tónica e sílaba átona Palavras agudas, graves e esdrúxulas

	sílaba tónica.	
4º ano		
Leitura e Escrita	6. <i>Ler em voz alta palavras e textos.</i> 1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras) [...]	Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia Palavras e textos (progressão)
Educação Literária	24. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades. 27. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 4. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico).	Compreensão de texto Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades

Quadro 1 – Desenvolvimento da consciência silábica no programas e metas curriculares (1º CEB)

Seguem-se os enunciados recolhidos que associámos à consciência intrassilábica:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
1º ano		
Introdução à Educação Literária	17. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 3. Identificar, em textos, palavras que rimam. 20. <i>Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</i> 1. Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas. 2. Dizer pequenos poemas memorizados. 4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical).	Compreensão de texto Rima Memorização e recitação Trava-línguas, lengalenga; poema
2º ano		
Introdução à Educação Literária	20. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 2. Descobrir regularidades na cadência dos versos. 23. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas. 5. Escrever pequenos textos (em verso rimado)	Produção expressiva Texto escrito (verso rimado)
3º ano		
Educação Literária	22. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência). 25. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas. 4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.	Produção expressiva (oral e escrita) Declamação de poema Texto escrito (poema)

4º ano		
Educação Literária	<p>24. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <p>1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades.</p> <p>27. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>4. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico).</p>	<p>Compreensão de texto</p> <p>Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades</p> <p>Produção expressiva (oral e escrita)</p> <p>Texto escrito: poema rimado</p>

Quadro 2 – Desenvolvimento da consciência intrassilábica no programas e metas curriculares (1º CEB)

No Quadro 3, apresentamos os enunciados recolhidos que associámos à consciência fonémica:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
1º ano		
Oralidade	<p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>2. Articular corretamente palavras.</p>	<p>Compreensão e expressão</p> <p>Articulação, entoação e ritmo</p>
Leitura e Escrita	<p>5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <p>1. Discriminar pares mínimos.</p> <p>6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.</p> <p>7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema.</p> <p>9. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” → “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.</p> <p>6. <i>Conhecer o alfabeto e os grafemas.</i></p> <p>1. Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos).</p> <p>2. Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto.</p> <p>4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.</p> <p>5. Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de ¾ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos.</p> <p>6. Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.</p>	<p>Consciência fonológica e habilidades fonémicas</p> <p>Perceção e discriminação fonéticas</p> <p>Sensibilidade fonológica</p> <p>Consciência fonémica</p> <p>Alfabeto e grafemas</p> <p>Alfabeto</p> <p>Letra maiúscula, letra minúscula</p> <p>Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos</p>

	<p>13. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i> 1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado. 4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram. 5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema. 6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente.</p> <p>15. <i>Transcrever e escrever textos.</i> 1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras. 2. Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas apresentado em letra cursiva.</p>	
Introdução à Educação Literária	<p>17. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 3. Identificar, em textos, palavras que rimam. 20. <i>Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</i> 1. Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas. 2. Dizer pequenos poemas memorizados. 4. Recrear pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical).</p>	<p>Compreensão de texto Rima Memorização e recitação Trava-línguas, lengalenga; poema</p>
2º ano		
Oralidade	<p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 2. Articular corretamente palavras [...]</p>	<p>Compreensão e expressão [...] articulação [...]</p>
Leitura e Escrita	<p>5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 3. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “cachorro irritado” —> “ki”), cometendo poucos erros. 6. <i>Conhecer o alfabeto e os grafemas.</i> 1. Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto. 5. Escrever todos os dígrafos e ditongos, de uma das maneiras possíveis em português, quando solicitados pelo(s) segmento(s) fónico(s) correspondente(s). 14. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i> 4. Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til. 6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta. 16. <i>Transcrever e escrever textos.</i></p>	<p>Consciência fonémica Manipulação fonémica Alfabeto e grafemas Correspondências grafofonémicas (grafemas com diacrítico, dígrafos e ditongos) Correspondências fonográficas Ortografia Sílabas, palavras, pseudopalavras, frases, texto Acentos e til Letra de imprensa, letra manuscrita</p>

	3. Escrever um pequeno texto, em situação de ditado, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, em função da consoante seguinte.	
Introdução à Educação Literária	20. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 2. Descobrir regularidades na cadência dos versos. 23. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas. 5. Escrever pequenos textos (em verso rimado)	Produção expressiva Texto escrito (verso rimado)
3º ano		
Oralidade	2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Compreensão e expressão [...] articulação [...]
Leitura e Escrita	4. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 1. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, cometendo erros só ocasionalmente e apresentando um número significativo de respostas determinadas por uma codificação ortográfica. 12. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i> 1. Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras). 13. <i>Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</i> 4. Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos rr e ss.	Consciência fonêmica (consolidação) Ortografia Grafemas, palavras, texto (alargamento) Translineação
Educação Literária	22. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência). 25. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas. 4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.	Produção expressiva (oral e escrita) Declamação de poema Texto escrito (poema)
4º ano		
Leitura e Escrita	13. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i> 1. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.	Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia Palavras e textos (progressão)

	14. <i>Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</i> 3. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.	Ortografia Translineação (progressão)
Educação Literária	24. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades. 27. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 4. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico).	Compreensão de texto Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades Produção expressiva (oral e escrita) Texto escrito: poema rimado

Quadro 3 – Desenvolvimento da consciência fonémica no programas e metas curriculares (1º CEB)

Os quadros acima apresentados ajudam-nos a compreender que as metas curriculares, os descritores de desempenho e os conteúdos apresentados no programa para o 1º CEB:

- Privilegiam a consciência silábica e fonémica, em detrimento da consciência intrassilábica; esta deveria ser mais valorizada, não só porque faz a ponte entre a sílaba e o fonema, como também porque o seu conhecimento é importante para compreender algumas das regras que condicionam a ortografia do Português europeu, inclusive à luz do Acordo Ortográfico em vigor atualmente; é ainda de referir que os enunciados recolhidos que associámos ao desenvolvimento da consciência intrassilábica estão todos ligados à educação literária, nomeadamente ao estudo do texto poético;

- Associam o desenvolvimento da consciência fonológica sobretudo à leitura e à escrita, pondo de parte a oralidade; também esta opção pode criar problemas adicionais aos alunos, que – nomeadamente no que diz respeito à ortografia – precisam de explorar as ligações entre a oralidade, a leitura e a escrita, não só para compreenderem em que medida a correspondência fonema-grafema na sua LM a decalca, como também para tomarem consciência das exceções (bastante numerosas).

De seguida, vamos apresentar as metas curriculares e descritores de desempenho que associámos a cada processo de desenvolvimento da consciência fonológica.

No Quadro 4, apresentamos os enunciados que associámos à identificação:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho
1º ano	
Leitura e Escrita	5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.
Introdução à Educação Literária	17. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 3. Identificar, em textos, palavras que rimam.
2º ano	
Leitura e Escrita	-----

Introdução à Educação Literária	20. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 2. Descobrir regularidades na cadência dos versos. 23. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 5. Escrever pequenos textos (em verso rimado).
3º ano	
Leitura e Escrita	-----
Educação Literária	22. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).
Gramática	-----
4º ano	
Leitura e Escrita	-----
Educação Literária	24. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades. 27. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 4. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico).

Quadro 4 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na identificação (1º CEB)

No Quadro 5, apresentamos os enunciados que associámos à análise:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho
1º ano	
Leitura e Escrita	5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 1. Discriminar pares mínimos. 3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. 5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”). 15. <i>Transcrever e escrever textos.</i> 1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras.
Introdução à Educação Literária	17. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i> 3. Identificar, em textos, palavras que rimam.
2º ano	
Leitura e Escrita	7. <i>Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.</i> 1. Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (4 sessões de 15 pseudopalavras cada). 3. Ler quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares encontradas nos textos lidos na escola e pelo menos 12 de 15 palavras irregulares escolhidas pelo professor. 4. Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e mais lentamente na das trissilábicas de 7 ou mais letras. 16. <i>Transcrever e escrever textos.</i> 3. Escrever um pequeno texto, em situação de ditado, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia

	de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, em função da consoante seguinte.
Introdução à Educação Literária	<p>20. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <p>2. Descobrir regularidades na cadência dos versos.</p> <p>23. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>5. Escrever pequenos textos (em verso rimado).</p>
3º ano	
Leitura e Escrita	<p>5. <i>Ler em voz alta palavras e textos.</i></p> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.</p> <p>2. Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.</p> <p>12. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i></p> <p>1. Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p> <p>13. <i>Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</i></p> <p>4. Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos rr e ss.</p>
Educação Literária	<p>22. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <p>1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).</p> <p>25. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.</p>
Gramática	<p>26. <i>Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</i></p> <p>1. Classificar palavras quanto ao número de sílabas.</p> <p>2. Distinguir sílaba tónica da átona.</p> <p>3. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</p>
4º ano	
Leitura e Escrita	<p>6. <i>Ler em voz alta palavras e textos.</i></p> <p>1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras) [...]</p> <p>14. <i>Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</i></p> <p>3. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.</p>
Educação Literária	<p>24. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <p>1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades.</p> <p>27. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>4. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico).</p>

Quadro 5 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na análise (1º CEB)

No Quadro 6, apresentamos os enunciados que associámos à síntese:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho
1º ano	
Leitura e Escrita	-----
Introdução à Educação Literária	-----
2º ano	
Leitura e Escrita	5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 3. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “cachorro irritado” → “ki”), cometendo poucos erros.
Introdução à Educação Literária	-----
3º ano	
Leitura e Escrita	4. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 1. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, cometendo erros só ocasionalmente e apresentando um número significativo de respostas determinadas por uma codificação ortográfica. 5. <i>Ler em voz alta palavras e textos.</i>
Educação Literária	-----
Gramática	-----
4º ano	
Leitura e Escrita	-----
Educação Literária	-----

Quadro 6 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na síntese (1º CEB)

No Quadro 7, apresentamos os enunciados que associámos à inserção:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho
1º ano	
Leitura e Escrita	5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante-vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente.
Introdução à Educação Literária	-----
2º ano	
Leitura e Escrita	5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 2. Repetir, sem cometer nenhum erro, uma sílaba V ou VC, juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV ou CVC, respetivamente.
Introdução à Educação Literária	-----
3º ano	
Leitura e Escrita	-----
Educação Literária	-----
Gramática	-----

4º ano	
Leitura e Escrita	-----
Educação Literária	-----

Quadro 7 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na inserção (1º CEB)

No Quadro 8, apresentamos os enunciados que associámos à supressão:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho
1º ano	
Leitura e Escrita	5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 4. Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba. 7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema.
Introdução à Educação Literária	-----
2º ano	
Leitura e Escrita	5. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i> 1. Repetir, sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro, uma sílaba CV ou CVC pronunciada pelo professor.
Introdução à Educação Literária	-----
3º ano	
Leitura e Escrita	-----
Educação Literária	-----
Gramática	-----
4º ano	
Leitura e Escrita	-----
Educação Literária	-----

Quadro 8 – Metas curriculares e descritores de desempenho centrados na supressão (1º CEB)

A leitura destes quadros permite-nos constatar que as metas curriculares e os descritores de desempenho apresentados no programa para o 1º CEB privilegiam a análise, sendo a inserção e a supressão as operações menos representadas. Tendo em conta o enquadramento teórico deste estudo, pensamos que seria importante valorizar os vários processos de desenvolvimento da consciência fonológica de forma mais equilibrada.

Também no que diz respeito aos processos a utilizar, o desenvolvimento da consciência fonológica está predominantemente ligado à leitura e à escrita, pondo de parte a oralidade e, até certo ponto, a educação literária. Somos da opinião de que a consciência fonológica pode ser trabalhada em todos os domínios do ensino e aprendizagem da LP.

6. Projetos de intervenção didática e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como já foi referido, vamo-nos basear em projetos de conceção, implementação e avaliação de intervenções didáticas em contexto de 1º CEB, que orientámos no âmbito da prática pedagógica supervisionada e de seminários de investigação educacional (Sá, 2014, 2017, 2019).

O projeto intitulado *Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Duarte, 2013), que foi desenvolvido com uma turma do 4º ano, visava compreender o papel desempenhado pela compreensão na leitura no ensino e aprendizagem do sistema ortográfico e conceber, implementar e avaliar estratégias de ensino da ortografia, introduzindo o novo Acordo Ortográfico, que rentabilizassem a interação leitura-escrita.

O projeto *Poesia e ciência no 1º Ciclo* (Ferreira, 2014), no que dizia respeito à área curricular de Língua Portuguesa, visava desenvolver em alunos a frequentar o 3º ano de escolaridade competências em compreensão de textos (nomeadamente, identificação de ideias principais e da estrutura característica do texto poético) e no recurso a esses conhecimentos na produção escrita de textos dessa natureza.

O projeto subordinado ao tema *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo* (Cruz, 2016), também implementado com uma turma do 3º ano, pretendia desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º CEB e recorrer à identificação de rimas para trabalhar a correspondência fonema-grafema.

Por fim, o projeto *Trava-línguas e desenvolvimento da consciência fonológica* (Ferreira, 2018), que foi implementado com uma turma que incluía alunos do 3º e 4º ano, pretendia desenvolver a sua consciência fonológica e a sua competência ortográfica através da exploração e produção de trava-línguas.

Destes quatro projetos, extraímos atividades que permitem ilustrar a forma como se pode desenvolver vários aspetos da consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º CEB (com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos).

Tal como fizemos na secção anterior deste texto, iremos apresentar os enunciados que recolhemos nos projetos analisados, tendo em conta cada um dos tipos de consciência a desenvolver. Neste caso, correspondem a atividades.

No Quadro 9³, apresentamos as atividades que associámos ao desenvolvimento da consciência silábica:

Projeto	Atividades
P2 (Ferreira, 2014)	Audição de uma canção Exploração da letra da canção (projeção, leitura silenciosa pelos alunos, cópia da letra para o caderno, leitura em voz alta feita pela professora Diálogo sobre o tema da canção Análise das rimas da letra da canção (estrofe a estrofe) Diálogo sobre a versificação (sílabas métricas e tipos de estrofe) Escrita de um poema com palavras que rimassem com o nome do aluno ou o de alguém seu conhecido (trabalho individual)

³ Cada bloco de atividades corresponde a uma sessão de implementação do projeto.

P3 (Cruz, 2016)	<p>Leitura de uma narrativa em verso</p> <p>Diálogo orientado por algumas questões</p> <p>Identificação de palavras que rimavam entre si numa parte do texto da obra (a leitura em voz alta funcionaria como forma de verificação)</p> <p>Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de novas rimas para essas palavras</p> <p>Registo escrito de todas as palavras</p> <p>Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre “casos de leitura” e segmentação e reconstrução silábica</p> <p>Audição de uma canção</p> <p>Exploração da letra da canção através de um diálogo com os alunos</p> <p>Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem</p> <p>Registo das palavras encontradas na lista elaborada na sessão anterior</p> <p>Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras-expressões</i> (constituição de equipas; identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões; atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado)</p> <p>Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior</p> <p>Exploração de uma canção sobre o Natal</p> <p>Abordagem de algumas noções de versificação</p> <p>Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)</p> <p>Apresentação das novas quadras à turma</p> <p>Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)</p> <p>Elaboração de um livrinho ilustrado com as novas quadras</p>
--------------------	---

Quadro 9 – Atividades para o desenvolvimento da consciência silábica

No Quadro 10, apresentamos as atividades que associámos ao desenvolvimento da consciência intrassilábica:

Projeto	Atividades
P2 (Ferreira, 2014)	<p>Audição de uma canção</p> <p>Exploração da letra da canção (projeção, leitura silenciosa pelos alunos, cópia da letra para o caderno, leitura em voz alta feita pela professora)</p> <p>Diálogo sobre o tema da canção</p> <p>Análise das rimas da letra da canção (estrofe a estrofe)</p> <p>Diálogo sobre a versificação (sílabas métricas e tipos de estrofe)</p> <p>Escrita de um poema com palavras que rimassem com o nome do aluno ou o de alguém seu conhecido (trabalho individual)</p>
P3 (Cruz, 2016)	<p>Audição de uma canção</p> <p>Exploração da letra da canção através de um diálogo com os alunos</p> <p>Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem</p> <p>Registo das palavras encontradas na lista elaborada na sessão anterior</p> <p>Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras-expressões</i> (constituição de equipas; identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões; atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado)</p> <p>Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior</p>

	<p>Exploração de uma canção sobre o Natal</p> <p>Abordagem de algumas noções de versificação</p> <p>Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)</p> <p>Apresentação das novas quadras à turma</p> <p>Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)</p> <p>Elaboração de um livrinho ilustrado com as novas quadras</p>
--	---

Quadro 10 – Atividades para o desenvolvimento da consciência intrassilábica

Terminamos com o Quadro 11, em que apresentamos as atividades que associámos ao desenvolvimento da consciência fonémica:

Projeto	Atividades
<p>P1</p> <p>(Duarte, 2013)</p>	<p>Ditado de algumas palavras e expressões</p> <p>Identificação e análise dos erros ortográficos cometidos</p> <p>Estudo das regras de ortografia infringidas</p> <p>Diálogo sobre os erros frequentes da turma e estratégias a adotar para evitar a sua ocorrência</p> <p>Preenchimento de uma tabela para identificação dos tipos de erros cometidos</p> <p>Diálogo com os alunos sobre o sistema ortográfico português e o Acordo Ortográfico</p> <p>Apresentação e discussão das principais alterações introduzidas pelo Acordo Ortográfico</p> <p>Jogo de identificação e correção de erros ortográficos intitulado “Acordando”</p> <p>Atividade de preenchimento de lacunas num texto extraído de um livro explorado na aula usando uma lista de palavras dadas → seleção da versão ortograficamente correta de entre as três apresentadas para cada uma das palavras destinadas ao preenchimento das lacunas no texto</p> <p>Discussão do trabalho feito, focada na identificação e correção de erros ortográficos</p>
<p>P2</p> <p>(Ferreira, 2014)</p>	<p>Diálogo sobre a natureza do olfato</p> <p>Escrita individual de um poema alusivo ao olfato</p> <p>Ilustração do poema</p> <p>Diálogo sobre a importância da visão</p> <p>Apresentação de um caligrama</p> <p>Exploração do caligrama (leitura silenciosa e leitura em voz alta pelos alunos, leitura em voz alta feita pela professora)</p> <p>Diálogo sobre o conceito de caligrama</p> <p>Escrita de um caligrama sobre a visão</p> <p>Audição de uma canção</p> <p>Exploração da letra da canção (projeção, leitura silenciosa pelos alunos, cópia da letra para o caderno, leitura em voz alta feita pela professora)</p> <p>Diálogo sobre o tema da canção</p> <p>Análise das rimas da letra da canção (estrofe a estrofe)</p> <p>Diálogo sobre a versificação (sílabas métricas e tipos de estrofe)</p> <p>Escrita de um poema com palavras que rimassem com o nome do aluno ou o de alguém seu conhecido (trabalho individual)</p>

<p>P3 (Cruz, 2016)</p>	<p>Leitura de uma narrativa em verso Diálogo orientado por algumas questões Identificação de palavras que rimavam entre si numa parte do texto da obra (a leitura em voz alta funcionaria como forma de verificação) Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de novas rimas para essas palavras Registo escrito de todas as palavras Discussão dos “casos de leitura” presentes no texto (representados pelas palavras <i>asseado, usado, centenas, longe e jeitosos</i>) Registo das conclusões e exemplos dados (no quadro e no caderno diário) Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre “casos de leitura” e segmentação e reconstrução silábica</p> <p>Audição de uma canção Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem Registo das palavras encontradas na lista elaborada na sessão anterior Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras-expressões</i> (constituição de equipas; identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões; atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior</p> <p>Exploração de uma canção sobre o Natal Abordagem de algumas noções de versificação Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares) Apresentação das novas quadras à turma Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado) Elaboração de um livrinho ilustrado com as novas quadras</p>
<p>P4 (Ferreira, 2018)</p>	<p>Exploração de um trava-línguas muito conhecido (<i>O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do trava-línguas - Diálogo sobre <ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades sentidas na leitura do texto • As correspondências grafema-fonema presentes no trava-línguas → representação de [R] por <r> (em <i>rato</i> e <i>Roberto</i>) e <rr> (em <i>garrafa</i>) <p>Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos trava-línguas - Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura - Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo <p>“Chuva de palavras”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo - Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo <ul style="list-style-type: none"> • Representação de [R] por <r> (em <i>rato</i>) e <rr> (em <i>carro</i>) e de [r] por <r> (em <i>era</i>) • Representação de [s] por <s> (em <i>semente</i>) e <ss> (em <i>passado</i>) • Uso de <c> para representar [k] (em <i>casa</i>) e [s] (em <i>cinema</i>)

	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de <ç> para representar [s] (em <i>maçã</i>) • Uso de <g> para representar [g] (em <i>gato</i>) e [ʒ] (em <i>gelo</i>) <p>Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão <p>Ditado de palavras incidindo nos “casos de leitura” estudados</p> <p>Exploração de trava-línguas que os alunos tinham pesquisado em casa</p> <p>Produção de trava-línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstituição dos grupos da segunda sessão - Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído <p>Exploração dos trava-línguas produzidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos - Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros <ul style="list-style-type: none"> • <i>Obedece às características do género?</i> • <i>Existe repetição de sons?</i> • <i>Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?</i> - Construção de um livro com os trava-línguas criados pela turma
--	--

Quadro 11 – Atividades para o desenvolvimento da consciência fonémica

A leitura dos quadros acima apresentados permite constatar que os projetos desenvolvidos se focaram essencialmente na consciência fonémica, com particular destaque para o projeto centrado nos trava-línguas.

As atividades que associámos à consciência silábica e à consciência intrassilábica estão relacionadas com a exploração de rimas, que podem assentar em sílabas, mas também em partes de sílabas, como foi possível verificar, quando se procedeu à análise dos dados recolhidos a partir delas (cf. Cruz, 2016; Sá, 2017).

De seguida, vamos apresentar as atividades que associámos a cada processo de desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, no Quadro 12, apresentamos as atividades que associámos à identificação:

Projeto	Atividades
P1 (Duarte, 2013)	<p>Identificação e análise dos erros ortográficos cometidos</p> <p>Jogo de identificação e correção de erros ortográficos intitulado “<i>Acordando</i>”</p> <p>Discussão do trabalho feito, focada na identificação e correção de erros ortográficos</p>
P2 (Ferreira, 2014)	<p>Análise das rimas da letra da canção (estrofe a estrofe)</p> <p>Escrita de um poema com palavras que rimassem com o nome do aluno ou o de alguém seu conhecido (trabalho individual)</p>
P3 (Cruz, 2016)	<p>Identificação de palavras que rimavam entre si numa parte do texto da obra (a leitura em voz alta funcionaria como forma de verificação)</p> <p>Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de</p>

	<p>novas rimas para essas palavras</p> <p>Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem</p> <p>Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras-expressões</i> (constituição de equipas; identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões; atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado)</p>
P4 (Ferreira, 2018)	<p>Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos trava-línguas - Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura - Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo <p>“Chuva de palavras”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo - Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo <ul style="list-style-type: none"> • Representação de [R] por <r> (em <i>rato</i>) e <rr> (em <i>carro</i>) e de [r] por <r> (em <i>era</i>) • Representação de [s] por <s> (em <i>semente</i>) e <ss> (em <i>passado</i>) • Uso de <c> para representar [k] (em <i>casa</i>) e [s] (em <i>cinema</i>) • Uso de <ç> para representar [s] (em <i>maçã</i>) • Uso de <g> para representar [g] (em <i>gato</i>) e [ʒ] (em <i>gelo</i>) <p>Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão <p>Ditado de palavras incidindo nos “casos de leitura” estudados</p> <p>Produção de trava-línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstituição dos grupos da segunda sessão - Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído <p>Exploração dos trava-línguas produzidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos - Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros <ul style="list-style-type: none"> • <i>Obedece às características do género?</i> • <i>Existe repetição de sons?</i> • <i>Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?</i>

Quadro 12 – Atividades focadas na identificação

No Quadro 13, apresentamos as atividades que associámos à análise:

Projeto	Atividades
P1 (Duarte, 2013)	<p>Identificação e análise dos erros ortográficos cometidos</p> <p>Jogo de identificação e correção de erros ortográficos intitulado “Acordando”</p>

	Discussão do trabalho feito, focada na identificação e correção de erros ortográficos
P2 (Ferreira, 2014)	Análise das rimas da letra da canção (estrofe a estrofe) Escrita de um poema com palavras que rimassem com o nome do aluno ou o de alguém seu conhecido (trabalho individual)
P3 (Cruz, 2016)	Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de novas rimas para essas palavras Registo escrito de todas as palavras Discussão dos “casos de leitura” presentes no texto (representados pelas palavras <i>asseado, usado, centenas, longe e jeitosos</i>) Registo das conclusões e exemplos dados (no quadro e no caderno diário) Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre “casos de leitura” e segmentação e reconstrução silábica Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem Registo das palavras encontradas na lista elaborada na sessão anterior Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras-expressões</i> (constituição de equipas; identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões; atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado) Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares) Apresentação das novas quadras à turma Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)
P4 (Ferreira, 2018)	Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”: - Leitura dos trava-línguas - Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura - Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo “Chuva de palavras”: - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo - Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo <ul style="list-style-type: none"> • Representação de [R] por <r> (em rato) e <rr> (em carro) e de [r] por <r> (em era) • Representação de [s] por <s> (em semente) e <ss> (em passado) • Uso de <c> para representar [k] (em casa) e [s] (em cinema) • Uso de <ç> para representar [s] (em maçã) • Uso de <g> para representar [g] (em gato) e [ʒ] (em gelo) Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”: - Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão Ditado de palavras incidindo nos “casos de leitura” estudados Produção de trava-línguas: - Reconstituição dos grupos da segunda sessão - Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído

	Exploração dos trava-línguas produzidos: - Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos - Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros <ul style="list-style-type: none"> • Obedece às características do género? • Existe repetição de sons? • Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?
--	--

Quadro 13 – Atividades focadas na análise

No Quadro 14, apresentamos as atividades que associámos à síntese:

Projeto	Atividades
P2 (Ferreira, 2014)	Escrita de um poema com palavras que rimassem com o nome do aluno ou o de alguém seu conhecido (trabalho individual)
P3 (Cruz, 2016)	Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre “casos de leitura” e segmentação e reconstrução silábica Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras-expressões</i> (constituição de equipas; identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões; atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado)

Quadro 14 – Atividades focadas na síntese

No Quadro 15, apresentamos as atividades que associámos à inserção:

Projeto	Atividades
P3 (Cruz, 2016)	Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras-expressões</i> (constituição de equipas; identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões; atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado)

Quadro 15 – Atividades focadas na inserção

Terminamos com o Quadro 16, onde apresentamos as atividades que associámos à supressão:

Projeto	Atividades
P3 (Cruz, 2016)	Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras-expressões</i> (constituição de equipas; identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões; atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado)

Quadro 16 – Atividades focadas na supressão

A leitura destes quadros permite-nos constatar que as metas curriculares e os descritores de desempenho apresentados no programa para o 1º CEB privilegiam a análise, sendo a inserção e a supressão as operações menos representadas.

Também no que diz respeito aos processos a utilizar, o desenvolvimento da consciência fonológica está predominantemente ligado à leitura e à escrita, pondo de parte a oralidade e, até certo ponto, a educação literária.

Em suma, repetem as tendências que foram detetadas no documento *Programa e metas curriculares para o Ensino Básico*.

7. Considerações finais

Os resultados da análise das metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos incluídos no programa de Português para o 1º CEB (Buescu *et al.*, 2015) e de projetos desenvolvidos com alunos desse nível de escolaridade (que nós orientámos) revelaram que, neste ciclo, se privilegia nitidamente a abordagem da consciência silábica e da consciência fonémica, pondo de parte a consciência intrassilábica, que ajuda a fazer a ponte entre elas. De igual modo, em ambos os casos, constatámos que o desenvolvimento da consciência fonológica é frequentemente promovido através de atividades centradas na exploração de rimas.

Os resultados da análise dos processos postos em ação pelas atividades levadas a cabo no âmbito dos projetos parecem indicar que o trabalho em torno da consciência fonémica tende a assentar no recurso aos processos de identificação, análise e síntese.

Tomámos, assim, consciência do facto de que, em próximos projetos focados no desenvolvimento da consciência fonológica, teremos de insistir na abordagem dos aspetos mais descurados até agora.

Este estudo demonstra a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica enquanto competência chave para a aprendizagem da leitura e da escrita, no 1º CEB. Para além disso, revela que – longe de conferir ao processo de ensino e aprendizagem neste nível de ensino um cariz de “infantilidade” – a abordagem de tipos de consciência fonológica que precedem a consciência fonémica contribui para melhorar o desempenho dos alunos – nomeadamente no que diz respeito à ortografia – porque se foca em elementos da palavra que são tidos em conta por algumas das regras que definem o sistema ortográfico do Português europeu.

Referências bibliográficas

- Buescu, M. H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cruz, D. S. (2016). *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17209>
- Duarte, C. M. O. (2013). *Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13227>
- Ferreira, J. C. de A. (2014). *Poesia e ciência no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14729>
- Ferreira, V. S. (2018). *Trava-línguas e desenvolvimento da consciência fonológica: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: PsicoSoma.

- Sá, C. M. (org.) (2014). *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>
- Sá, C. M. (org.) (2017). *Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16813>
- Sá, C. M. (org.) (2019). *Transversalidade VII: Projetos dentro e fora da sala*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 4. Aveiro: UA Editora [no prelo].
- Sá, C. M. & Lourenço, M. (2016). Desenvolvimento da consciência fonológica nos primeiros anos: do Português às outras línguas. *Palavras*, n.º 50-51, 65-75.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. Volume I. Lisboa: Cosmos.
- Sá, C. M. (org.) (2014). *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>
- Sá, C. M. (2015). Parecer sobre o *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (org.) (2017). *Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16813>
- Sá, C. M. (org.) (2018). *Transversalidade VII: Projetos dentro e fora da sala*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 4. Aveiro: UA Editora [no prelo].
- Sá, C. M. & Lourenço, M. (2016). Desenvolvimento da consciência fonológica nos primeiros anos: do Português às outras línguas. *Palavras*, n.º 50-51, 65-75.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. Volume I. Lisboa: Cosmos.

Fonética, fonologia e ensino do Português no Brasil e em Portugal

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
Departamento de Letras
Universidade Federal de Pernambuco/Brasil

1. Introdução

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, mantivemos contato com investigações sobre Livros Didáticos (doravante LD) realizadas no Brasil e, também, em Portugal. Tal percurso foi importante, não apenas para observarmos a diversidade de interesses que esse complexo objeto suscita, mas, especialmente, para percebermos que, a despeito da diversidade de abordagens de tais pesquisas, há entre elas um consenso no que diz respeito à massiva presença do LD nas salas de aula da Educação Básica e à centralidade do seu uso nas escolas.

No Brasil, à medida que o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), a partir da década de 90 do século passado, foi ganhando força e se consolidando como único meio para que os LD sejam adquiridos pelo governo e distribuídos nas escolas públicas brasileiras, cresceu o número de pesquisas que os tomam como objetos de estudo.

A partir da supracitada década, para garantir a aprovação de suas publicações nos editais do PNLD, as editoras brasileiras passaram a efetuar mudanças substanciais nas obras, de maneira que podemos encontrar nos LD das diferentes disciplinas traços dos pressupostos teórico-metodológicos contemporâneos. Tais mudanças, entretanto, imprimem a tal material, não apenas movimentos de rupturas, mas também de permanências, de maneira que é de fundamental importância que eles sejam tomados como objetos que devem ser vistos criticamente, em vez de serem considerados como guias das atividades docentes.

Fenômeno parecido ocorre em Portugal, onde há também avaliação governamental, que determina quais LD (denominados de “manuais escolares”) serão utilizados nas escolas públicas. Nesse país, a política de avaliação e seleção de manuais escolares (doravante ME) é prevista na Lei 47/2006, de 28 de agosto, e por um conjunto de decretos-lei⁴. Desde então, apenas uma alteração foi feita na referida lei, por meio da publicação da Lei 72/2017, que trata da desmaterialização de manuais e de outros materiais escolares. A avaliação e certificação de ME teve início no ano de 2006 (ainda que a legislação permitisse ao Ministério da Educação proceder à avaliação de manuais de anos anteriores) e objetiva assegurar a qualidade científico-pedagógica desses materiais e a sua sintonia com as orientações curriculares vigentes no país. Tal avaliação antecede a adoção dos ME, os quais são considerados como instrumentos de apoio ao ensino.

É esse lugar que os LD têm nas salas de aula de quase todo o mundo a justificativa para a nossa opção de investigá-los no momento. No caso particular do Brasil, inquieta-nos algo que tem direta relação com esse fenômeno: a realidade das condições de

⁴ Ver site da Direção Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/legislacao-de-enquadramento>

trabalho dos professores que atuam na Educação Básica Pública. Diversos fatores (tais como escassez de investimentos, por parte do governo, lacunas em políticas públicas de formação continuada e a excessiva carga horária de trabalho a que se submetem tais profissionais para garantir uma renda mais digna) fazem com que o docente não tenha o tempo de que precisa para planejar suas aulas e a consequência disso é a quase completa adoção do roteiro dos livros, que surgem, nesse complexo contexto, como uma verdadeira “tábua de salvação”. Sobre isso, Geraldi (1987) afirma que é o LD que, depois de adotado, adota professores e alunos e gere o ensino.

Tanto no Brasil, como em Portugal, entre os estudiosos do assunto, há naturalmente diferentes maneiras de encarar o LD e chamam-nos a atenção, particularmente, as mais extremistas.

Há os que o veem como um mal que precisa ser combatido, uma vez que ele tolhe as possibilidades de o professor elaborar as suas aulas, roubando-lhe a autoria do fazer docente. No Brasil, uma voz influente desse grupo é João Wanderley Geraldi. Muito antes de o PNLD tomar as dimensões atuais, o autor (Geraldi, 1987) fez o alerta: o LD não deveria funcionar como uma “muleta pedagógica” do professor. Há, para ele, três questões negativas envolvidas no uso desse material: a primeira está relacionada ao fato de ele não permitir ao professor a construção de um material próprio para a sua aula, que se adeque às idiossincrasias dos seus alunos; a segunda, que está relacionada à primeira, traz à tona o perfil generalizado desses materiais, que não condiz com as inúmeras realidades dos brasileiros; por fim, o LD retira do professor a sua função básica de ensinar.

Em Portugal, também há investigadores que têm fortes argumentos contra esse recurso, como o demonstrou Martins (2012)⁵, em levantamento bibliográfico que realizou acerca do tema em sua tese de doutoramento. Para ela, os ME ocupam, historicamente, uma posição central entre os demais instrumentos e têm uma “simbiose” com o docente que não é tão benéfica como parece, uma vez que *“acaba por deteriorar os processos de ensino e aprendizagem e a evolução da escola.”* (op. cit., p. 537). Tal posição de destaque os coloca, assim como acontece no Brasil, na posição de objetos de estudo de vários pesquisadores. Os que são contra os ME argumentam que são “produtos comerciais”, cuja qualidade não é garantida e que, com eles, não se aprende sobre as situações da vida cotidiana. Consideram também que são estruturados de maneira conservadora e que os alunos não são ouvidos quando da sua adoção, uma vez que os seus principais interlocutores são os professores. Estes, por sua vez, são subjugados pelas editoras e vistos *“a partir do conceito da profissão docente que se situa na órbita do operariado.”* (op. cit., p. 537).

No outro extremo, encontramos aqueles que consideram que os ME são importantes e necessários ao ensino, embora considerem que os professores os devem tomar como mais um instrumento didático de auxílio às suas atividades e assumir-se, de fato, como interlocutores ativos dessas obras. É nessa vertente que nos situamos, como será mostrado no decorrer do texto. Assim como Rojo (2006, p. 50), acreditamos que *“[...] o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro*

⁵ Tese de Doutorado de Maria da Esperança de Oliveira Martins, intitulada *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura. Um estudo no Ensino Básico*, orientada pela Professora Doutora Cristina Manuela Sá (Laboratório de Investigação em Educação em Português/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Universidade de Aveiro).

didático em sala de aula, mas, se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o aos seus projetos de ensino.” Acrescentamos que, quando tal perda de autonomia acontece, ela se deve, no caso do Brasil, a questões mais profundas, que dizem respeito à histórica e persistente desvalorização da docência, que se faz presente desde a formação inicial dos professores até o exercício de sua carreira.

Retomando as justificativas acerca das opções teóricas que estruturam a presente pesquisa, a escolha de fonética e fonologia está relacionada à nossa experiência como professora de Língua Portuguesa (doravante LP) em diferentes níveis de ensino, a qual tem-nos revelado que impera, entre os docentes da referida disciplina (referimo-nos em especial àqueles que atuam na Educação Básica), uma falta de segurança acerca do que, de fato, é relevante ensinar.

Esse problema tem motivações. A primeira diz respeito ao exponencial desenvolvimento dos estudos linguísticos nos últimos anos, o qual revela a premente necessidade de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para a sua atuação na sociedade. Tal constatação, que é de fundamental importância à consolidação de práticas de ensino efetivamente voltadas ao aspecto sócio-discursivo do fenômeno linguístico, parece ter levado muitos docentes a atitudes extremistas, reveladas no total abandono do aspecto estrutural da língua (de onde se parte para se chegar às práticas discursivas). A segunda está relacionada à aparentemente frágil formação dos professores nas disciplinas que integram o núcleo rígido da Língua⁶.

Em se tratando da fonética e da fonologia (áreas sobre as quais nos debruçamos nesta investigação), de um lado, por razões históricas, elas vêm sendo relegadas, no Brasil, a um segundo plano na formação de professores de Português. De outro, os LD, como veremos mais adiante, passaram de um extremo a outro, no que diz respeito aos objetos de ensino que privilegiam: de uma abordagem essencialmente metalinguística e classificatória da gramática tradicional à ideia de que o trabalho com a leitura e a produção de gêneros do discurso é suficiente para desenvolver e ampliar todas as competências linguísticas dos alunos.

Nesse complexo contexto, a presente pesquisa pretende encontrar resposta para a seguinte questão de investigação: *Qual o lugar da fonética e da fonologia nas orientações curriculares do Brasil e de Portugal, bem como nos documentos que orientam a adoção de livros didáticos no Brasil e manuais escolares em Portugal?*

⁶ Tal hipótese é confirmada por dados obtidos por meio de uma pesquisa que coordenamos, em parceria com a Professora Doutora Gláucia Nascimento, no âmbito do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujo objetivo foi aferir os conhecimentos de professores da Educação Básica Pública a frequentar o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) acerca de questões fono-ortográficas, que estão na base de inúmeras dificuldades de grafia dos estudantes brasileiros. Apesar do fato de os voluntários terem cursado a graduação em Letras em diferentes instituições de Ensino Superior (situadas, por exemplo, no Sertão, em Recife e na Região Metropolitana), eles tinham em comum uma grande lacuna no que dizia respeito à formação em fonética/fonologia e morfologia da LP. Parte do grupo não cursou tais disciplinas em sua formação inicial e a outra parte cursou muito precariamente. O Profletras é um mestrado em rede financiado pelo Ministério da Educação do Brasil, que tem como público-alvo professores de LP que atuam nas escolas de Educação Básica pertencentes às redes públicas de ensino.

Tem como *objetivos*:

- Analisar como os princípios teórico-metodológicos da fonética e fonologia se inscrevem nos documentos oficiais reguladores dos currículos de Português e da seleção e avaliação de LD e ME;
- Comparar essas abordagens;
- Apresentar propostas para uma abordagem mais adequada do ensino relacionado com fonética e fonologia.

2. Fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa

Como se sabe, o desenvolvimento dos estudos linguísticos, especialmente nas últimas quatro décadas, em negação à abordagem puramente estruturalista do fenômeno linguístico, vem apontando, em diferentes vertentes, os caminhos para que os professores de língua (seja materna ou estrangeira) possam desenvolver práticas pedagógicas que sejam significativas e favoreçam o desenvolvimento de diferentes competências relativas à compreensão e produção de textos, tanto na modalidade oral quanto escrita da língua.

Segundo Teixeira (2005, pp. 104-105), *“Numa reação contra o ‘fascínio’ pelos formalismos – tanto de tipo estruturalista como gerativista – desenvolve-se, a partir dos anos 70, toda uma tendência a contemplar essa exterioridade, colocada de lado no ato fundador da linguística (...). Proriferam as gramáticas de texto, os trabalhos em linguística pragmática e enunciativa, as pesquisas sociopsicologistas, inscritos na linha das ‘sociologias da linguagem’.”*

Nesse texto, recorrendo a Maingueneau, a autora faz um breve histórico das tendências pós-saussurianas, segundo o qual duas abordagens caminham paralelamente no desenvolvimento dos estudos linguísticos: a *linguística da língua* e a *linguística do discurso*. A primeira preserva a ideia de um “núcleo duro” e a segunda contempla outros domínios, propondo o estabelecimento de uma “nova linguística”.

A chamada “Virada Pragmática” constituiu o marco divisor de águas nas discussões sobre o que é relevante incluir no ensino da LP. Do trabalho descontextualizado com as regras gramaticais passou-se a uma abordagem segundo a qual o ensino da língua deve contemplar quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Ancorados nas pesquisas acadêmicas acerca da diversidade linguística do Português brasileiro, as quais mostraram o fosso que separa a língua ensinada nas escolas das normas praticadas pelos estudantes em suas comunidades, documentos oficiais regulamentadores do currículo incorporaram importantes reflexões acerca da necessidade de se desenvolver *“uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de acolher essa diferença e impedir que se configure como desigualdade, ao mesmo tempo em que garanta a todos os alunos o acesso às normas urbanas de prestígio e a toda a produção oral e escrita a elas associada.”* (Brasil, 2016, p. 9).

Assim, o currículo da Educação Básica vem sendo continuamente revisitado, o que se pode observar por meio dos importantes passos que vêm sendo dados na busca de uma abordagem que se adeque ao atual contexto social, em que as TIC ditam a velocidade da produção do conhecimento nas diferentes áreas.

Entretanto, observa-se que, gradualmente, o conhecimento da estrutura da língua, tão importante aos graduandos em Letras, vem sendo relegado a um segundo plano, perdendo espaço nos currículos. De uma perspectiva que se voltava apenas para as questões estruturais e não contemplava os “exteriores” linguísticos passou-se a uma outra que privilegia majoritariamente o discurso. Nesse interim, parece que o professor de LP caminha permanentemente em uma zona fronteira e vem, pouco a pouco, perdendo a segurança acerca do que de fato é relevante contemplar em sua prática.

Ao relacionar a linguística ao ensino da LP, Cagliari (2009) apresenta diferentes reações, por parte dos professores, ao rápido desenvolvimento observado na linguística nos últimos anos. Segundo o autor, a maioria dos professores que atua na Educação Básica não acompanhou tal processo. Logo, alguns acolheram tais ideias e procuraram adaptá-las à sua prática, outros ignoraram esse desenvolvimento e outros ainda adotaram de maneira radical determinada teoria e passaram à crítica extrema aos modelos anteriores.

A nossa hipótese é de que o viés preponderantemente discursivo adotado nas orientações curriculares em vigor no Brasil (inspirado, de modo geral, em um recorte da teoria bakhtiniana) imprimiu um tom extremista a tais documentos e algumas áreas – como a fonética e a fonologia, por exemplo – estão muito timidamente ali contempladas. Tal fenômeno tem implicações bastante preocupantes na seleção do que se ensina em LP, por parte das escolas e dos professores. O trabalho com gêneros discursivos, indiscutivelmente importante para que os alunos desenvolvam competências cruciais à participação nas atividades de linguagem que orientam as sociedades letradas, não prescinde do trabalho com o sistema da língua, que sustenta (naturalmente) qualquer discurso.

Sobre isso, Cagliari (2009, pp. 24-25) afirma: *“O objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (...) Ao aluno não se ensina adequadamente como ele fala, qual o valor funcional dos segmentos fônicos de sua língua, como se compõe a morfologia desta, a sintaxe, a semântica etc.”*

Nesse contexto, os LD passam, paulatinamente, a se estruturar em torno dos pressupostos teórico-metodológicos dos documentos oficiais, redefinindo a sua concepção de língua e priorizando objetos de ensino que, outrora, eram postos em segundo plano.

Cargnelutti (2015), em sua tese de doutorado, analisa quais objetos de ensino são priorizados por oito LD de LP, sendo três publicações relativas a um momento anterior ao PNLD e cinco ao período de vigência do programa, como se pode ver no quadro abaixo:

	Autores Período	Objeto priorizado	Objetos Secundários
Antes do PNLD	Guimarães (1960)	Escrita	Gramática Leitura
	Mesquita e Martos (1970)	Gramática	Leitura Oralidade Escrita
	Sargentin (1980)	Escrita	Gramática Leitura

Na Vigência do PNLD	Luft e Correa (PNLD 1999)	Leitura	Oralidade Escrita Gramática
	Cereja e Magalhães (PNLD 2002)	Escrita	Gramática Oralidade Leitura
	Prates (PNLD 2005)	Leitura	Gramática Escrita
	Marcondes, Buscato e Parisi (PNLD 2008)	Leitura	Oralidade Escrita Gramática
	Faraco, Moura e Maruxo Júnior (PNLD 2011)	Escrita	Gramática Oralidade Leitura

Quadro 1 – Objetos de ensino priorizados nos livros didáticos de Língua Portuguesa
(Fonte: Cargnelutti, 2015, p. 168)

Em função da maneira como se estruturam as unidades de ensino das obras que compõem o seu *corpus*, a autora analisa quatro objetos de ensino: leitura, gramática, escrita e oralidade. Os objetos secundários foram distribuídos em degraus, os quais retratam uma ordem decrescente de sua importância nas obras, como se pode ver na última coluna.

No período anterior ao PNLD, a gramática tem prioridade em uma obra, ficando em segundo lugar nas outras duas. A autora considera que a prioridade dada ao eixo da escrita nas obras publicadas em 1960 e 1980 revela um movimento inicial de eleição, por parte dos autores, de um outro objeto de ensino, *“certamente sob a ação de fatores internos e externos a interferir no desenvolvimento da disciplina escolar língua portuguesa.”* (Cargnelutti, 2015, p. 169).

Os dados ainda mostram que nenhuma das obras que foram publicadas em anos posteriores à institucionalização do PNLD prioriza a gramática como objeto de ensino. Além disso, em três LD relativos a esse recorte temporal, a gramática ocupa a primeira posição entre os objetos secundários e, nos outros dois, ela fica na última posição.

A conclusão a que a autora chega (Cargnelutti, 2015, p. 170) é que *“Ao ser priorizado ora a leitura, ora a escrita, os demais objetos de ensino (gramática e oralidade) passam a ser considerados secundários: a gramática é sempre desenvolvida nos diferentes períodos, com um trabalho envolvendo frequentemente a apresentação de conceitos, exemplificações e a realização de atividades geralmente metalinguísticas.”*

Essa perspectiva de ensino de gramática de que fala Cargnelutti guarda estreita relação com a concepção de língua enquanto sistema, a qual predominou no Brasil até à década de 60 do século passado. O ensino de gramática, sob tal prisma, objetivava fazer com que os alunos memorizassem as regras da norma padrão, o que não favorecia efetivamente o desenvolvimento de competências linguísticas.

Não resta dúvida de que os pressupostos teóricos da Virada Pragmática, primeiramente adotados pelos documentos oficiais brasileiros (os PCN e, em seguida, o PNLD), no decorrer do tempo, vão determinando o espaço que os diferentes objetos ocupam nos LD, o que é algo esperado, pois significa que as discussões teóricas, nesse caso, conseguem o desejável: transpor os muros das universidades. O que consideramos necessário, entretanto, é verificar se essa “dança de cadeiras” dos objetos está sendo

feita de maneira extremista ou, em outros termos, se passamos de uma atitude que priorizava o trabalho descontextualizado com as regras da gramática padrão e que, portanto, não desenvolvia competências linguísticas nos alunos, a uma abordagem que põe tal eixo em lugares tão secundários, que são negadas aos usuários das obras didáticas possibilidades importantes de reflexão acerca de fenômenos imprescindíveis à ampliação dos seus saberes linguísticos.

Voltando a nossa atenção à problemática do ensino da fonética e da fonologia no Brasil, observemos o que afirma Cagliari (2009, p. 75), para quem o *“que se ensina de fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua.”* A consequência é que os professores brasileiros de LM que atuam nesse nível de ensino deparam-se constantemente com problemas fonológico-ortográficos motivados pelo desconhecimento de noções fonéticas básicas. Isso significa que a escola brasileira, de uma forma geral, não tem conseguido agir de forma eficaz na superação desses problemas, que acabam, com mais frequência do que se imagina, por acompanhar os alunos para o Ensino Superior.

Dados da última edição do *Programme for International Student Assessment* (OECD, 2016) mostraram que o desempenho dos alunos portugueses é muito superior ao dos alunos brasileiros⁷. Entretanto, no que diz respeito especificamente aos saberes relativos à fonética e à fonologia, as realidades desses países parecem se aproximar. Tratando especificamente do Ensino Básico e Secundário em Portugal⁸, Veloso (2006, p. 115) afirma que *“existe, de facto, um défice de conhecimento explícito das noções de fonética e fonologia na generalidade do EBS. Com efeito, parece-me realista admitir que, de uma forma geral, qualquer aluno do final do 12º ano de escolaridade saberá minimamente identificar e classificar categorias morfossintáticas e sintáticas ou ainda identificar processos flexionais da língua; porém dificilmente um aluno desse nível de escolaridade usará termos como ‘consoante fricativa’, ‘vogal semifechada’, ‘sílabas abertas’, entre outros, no seu discurso explícito sobre as propriedades da sua língua.”*

Ao estabelecermos essa relação entre contextos tão díspares, não ignoramos o fato de que tal carência tem efeitos distintos em ambos os grupos (como bem o mostram os supramencionados resultados do PISA no Brasil e em Portugal).

Entretanto, as investigações com que tentamos dialogar nesta pesquisa mostram que, de uma forma ou de outra, essa lacuna tem efeitos negativos no desenvolvimento e na ampliação das competências linguísticas dos alunos brasileiros e portugueses. Por essa razão, buscamos efetuar uma revisão da bibliografia portuguesa e brasileira que aborda a presença da fonética e da fonologia nos documentos oficiais dessas nações e nos LD/ME, com o objetivo de observar os movimentos de aproximação e de distanciamento entre as

⁷ Os dados da edição de 2015 do PISA mostraram que o desempenho dos estudantes brasileiros permaneceu praticamente inalterado durante 10 anos. Ocupando a 59ª posição no ranking de letramento em leitura, o país continua entre as nações com pior desempenho no exame. Por sua vez, os estudantes portugueses tiveram desempenho superior à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), passando a ocupar a 21ª posição no ranking de letramento em leitura.

⁸ A educação escolar brasileira e portuguesa abrange doze anos de escolaridade e se organiza em dois níveis: no Brasil, há o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e o Ensino Médio, o que corresponde, em Portugal, ao Ensino Básico e ao Secundário.

perspetivas. Tal ato, ainda que não tenha tido uma abrangência desejável, propiciou reflexões bastante pertinentes acerca do ensino da LP em contextos tão distintos.

Assim, em Portugal, a exemplo de Cagliari e de outros pesquisadores brasileiros, Sónia Valente Rodrigues (2005, p. 1), que é docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, defende *“a introdução de conceitos de fonética e de fonologia no ensino básico e no ensino secundário [...] como fundamental para o ensino-aprendizagem da língua materna, em domínios tão concretos como o da ortografia, da evolução fonética da língua, das relações lexicais, dos recursos estilísticos, da versificação.”*

Com o objetivo de apresentar as contribuições de tais áreas para o ensino da LP em diferentes frentes, a autora apresenta, em seu texto, sequências didáticas que mobilizam saberes da fonética e da fonologia para a compreensão de fenômenos – como, por exemplo, a homofonia e a aliteração – e para o desenvolvimento da comunicação oral, demonstrando as possibilidades de aplicação no contexto da Educação Básica.

Veloso e Rodrigues (2002) defendem o “alargamento e a reorganização” de conteúdos da fonética e da fonologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário de Portugal (que, no Brasil, correspondem, respectivamente, ao 7º, 8º, 9º anos e ao Ensino Médio). Para fundamentar a proposta, listam argumentos de ordens teórica e metodológica, os quais explicitaremos a seguir.

O primeiro deles, estruturante da defesa dos autores, é que a fonologia é um componente fundamental da gramática de todas as línguas naturais e, nesse sentido, a restrição do ensino da gramática à morfossintaxe é redutora. O segundo e terceiro argumentos dizem respeito à necessidade de desenvolver a “sensibilidade auditiva” dos alunos, para que eles percebam o nível dos sons e o da sua representação escrita como dois planos da língua, o que surtirá efeito na superação de determinados erros de grafia. O quarto, por seu turno, relaciona-se à problemática da evolução fonética do Português ao longo da história, a qual é prevista nos programas em vigor em Portugal e se faz presente nas gramáticas utilizadas nas escolas. O quinto argumento se fundamenta na existência de conteúdos previstos nos programas que mobilizam saberes da fonética, como, no campo da literatura, os *“recursos estilísticos baseados em critérios rítmicos ou fónicos”* (op. cit., p. 237). No sexto, estes autores lembram o frequente trabalho com os conteúdos da fonética nas salas de aula de língua estrangeira, como a articulação dos segmentos e a percepção daqueles que são contrastivos no inventário fonético da LM dos alunos e dos que não o são. Por fim, no sétimo e no oitavo argumentos, recordam a importância de os alunos conhecerem os símbolos fonéticos, para que possam usar dicionários com eficácia, e as possibilidades de trabalho interdisciplinar inerentes à fonética e à fonologia. Tendo elencado tais argumentos, os autores fazem uma análise que guarda direta relação com os objetivos da presente pesquisa e, nesse sentido, interessa-nos particularmente, que é o tratamento dado às questões de fonética e fonologia nos programas⁹ e em quatro gramáticas escolares de Português.

Na análise dessas gramáticas escolares, foram investigados os tratamentos direto e indireto dos conteúdos da fonética e da fonologia.

⁹ No ano em que Veloso e Rodrigues realizaram tal pesquisa, havia uma reforma curricular em curso e, por isso, os autores optaram por trabalhar com os programas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário anteriores a tal reforma.

Para analisar o tratamento direto, os autores observaram (Veloso & Rodrigues, 2002):

- Se cada uma destas gramáticas reservava um capítulo à parte para a exposição das noções de fonética e fonologia;
- Se explicitamente se considerava a fonética e a fonologia como um capítulo de pleno direito dentro do estudo da linguagem ou se, em alternativa, esses dois domínios eram expressamente secundarizados;
- Se se estabelecia uma distinção sistemática entre o plano fónico e o plano gráfico;
- Se eram corretamente utilizados os símbolos do alfabeto fonético internacional (doravante AFI);
- Se havia lugar para qualquer tipo de descrição do aparelho fonador;
- Se era apresentada alguma versão da classificação articulatória tradicional das consoantes e das vogais do Português;
- Quais as noções estritamente fonéticas ou fonológicas que eram objecto de definições explícitas.

Os resultados indicaram que todas as gramáticas analisadas reservavam um capítulo específico para abordar fonética e fonologia (ainda que uma delas tratasse dessa questão com um subcapítulo da morfologia). Ainda assim, os autores consideraram que o tratamento dispensado a essas áreas por metade das gramáticas analisadas era, nas palavras deles, “claramente secundário”, sendo a morfossintaxe o campo que gozava de maior prestígio. Nas outras duas, fonética, fonologia, morfologia e sintaxe tinham espaço equivalente.

A distinção entre os planos fónico e gráfico era devidamente feita em duas das gramáticas analisadas (tendo os autores constatado que uma destas era a única do seu *corpus* que abordava os símbolos do AFI), ao passo que tal questão, nas outras duas, podia dar margens para dúvidas.

A explanação acerca do aparelho fonador só não se fazia presente numa das obras analisadas.

Como ponto positivo, os autores apontavam ainda o fato de todas as obras apresentarem a classificação articulatória dos sons do Português europeu, bem como a explicação sobre ditongos, vogais, consoantes, sílabas e fonemas, noções basilares da fonética e da fonologia.

Quanto à presença dessas áreas nos programas portugueses em vigor à época da realização da pesquisa, os autores verificaram, que, em consonância com os resultados das análises das gramáticas escolares que faziam parte do seu *corpus*, a morfossintaxe também ocupava posição de destaque, em detrimento da fonética e a fonologia. A abordagem direta dessas áreas aparecia apenas, de maneira muito tímida, no programa do Ensino Secundário e de forma pouco organizada, sendo associada aos seguintes conteúdos: diferenças entre vogais, semivogais e consoantes; divisão entre sons surdos e sonoros, orais e nasais; acentuação, pausa e ritmo. A abordagem indireta, por sua vez, encontrava-se presente no tratamento dos seguintes assuntos: ortografia, variedades regionais, análise literária e evoluções fonéticas.

Diante dos resultados das suas análises, Veloso e Rodrigues (2002, p. 243) fazem uma proposta que, segundo eles, está em sintonia com os objetivos dos programas então em vigor em Portugal: em suas palavras, há a “*grande necessidade de se tornar mais viável e de se sistematizar de forma mais evidente e mais deliberada essa presença da*

fonética e da fonologia nos níveis de ensino aqui considerados.” A seguir, eles propõem uma relação de noções básicas das áreas em pauta que deveriam, a seu ver, ter lugar não apenas nos programas, mas também nas gramáticas e nas aulas de LP.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

3.1.1. Natureza e características

O nosso estudo era de natureza qualitativa, uma vez que foi realizada uma análise de cunho interpretativo, possibilitando a descrição e a explicação minuciosa dos dados, para, então, ser feita uma discussão.

Corroborando Minayo (1999, p. 102), *“numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão de um grupo social”*.

Na mesma direção, Bauer e Gaskell (2002, pp. 22-23) afirmam que *“A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados [...]. A pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais [...].”*

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), em uma pesquisa qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses.

Ao optarmos por tal modelo, objetivávamos representar determinada realidade social a partir da análise dos dados levantados. Seguindo tal pressuposto, a nossa proposta de pesquisa consistiu em fazer uma interpretação detida dos dados coletados, com base no método indutivo. Os resultados de tal investigação referiam-se a duas realidades sociais.

Recordamos que o nosso estudo pretendia encontrar resposta para a seguinte questão de investigação: *“Qual o lugar da fonética e da fonologia nas orientações curriculares do Brasil e de Portugal, bem como nos documentos que orientam a adoção de livros didáticos no Brasil e manuais escolares em Portugal?”*

Tinha como *objetivos*:

- Analisar como os princípios teórico-metodológicos da fonética e fonologia se inscrevem nos documentos oficiais reguladores dos currículos de Português e da seleção e avaliação de LD e ME;
- Comparar essas abordagens;
- Apresentar propostas para uma abordagem mais adequada do ensino relacionado com fonética e fonologia.

Como objetivávamos analisar o lugar da fonética e da fonologia nos documentos curriculares oficiais, bem como naqueles que orientam a seleção de LD/ME de LP, no

Brasil e em Portugal, a nossa pesquisa foi de cunho documental, por meio da Análise de Conteúdo (doravante AC).

A AC diz respeito a um conjunto de técnicas de investigação que permite a verificação de hipóteses e das questões de investigação, bem como o descortinamento daquilo que se encontra implicitamente presente no material em análise. Tendo nascido nos Estados Unidos, no início do século XX, tal método era inicialmente usado para o estudo de dados provenientes do contexto da comunicação em massa e, até os anos 50, voltava-se, predominantemente, à abordagem de dados quantitativos, quando, comumente, observava-se, nas mensagens analisadas, a frequência com que determinados conteúdos faziam-se presentes nos materiais em análise.

Ao longo dos anos, entretanto, a AC passou por distintas reformulações e vem sendo empregada para a investigação de dados variados, obtidos tanto por meio da pesquisa quantitativa, quanto da qualitativa. De acordo com Bardin (2009, p. 121), há três pólos em torno dos quais organizam-se as fases da AC: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Esses pólos orientaram a presente análise.

O nosso estudo também nos direcionou à opção pela pesquisa documental, na medida em que a análise de documentos propicia o vislumbre de dados através dos quais se pode descortinar as circunstâncias que explicam a sua existência. Em outros termos, ao olharmos para os documentos oficiais que integram o *corpus* do trabalho, procuramos extrair dessas fontes (desses documentos) os dados que nos permitiram descortinar o lugar neles reservado à fonética e à fonologia. Segundo Cellard (2008, p. 295), as investigações dessa natureza lidam com “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos.”

Foram recolhidos dados de diversas naturezas, analisados em diversas etapas, tendo em conta a fundamentação teórica pesquisada:

- Na primeira etapa, direcionamos o nosso olhar ao descortinamento do lugar ocupado pela fonética e fonologia em documentos oficiais, brasileiros e portugueses, que estabelecem as principais linhas de lecionação da LP; para o Brasil, analisamos a *Base Curricular Comum para o Ensino Fundamental* (Brasil, 2017) e, para Portugal, os *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015);

- Na segunda etapa, estudamos os documentos que, em ambas as nações, orientam a seleção dessas obras por parte das escolas: no Brasil temos o PNLD, e em Portugal, a Lei 47/2006; as nossas considerações acerca dessa lei foram de natureza meramente descritiva, pois ela, diferentemente do PNLD, limita-se a tratar dos aspectos legais e burocráticos relativos à adoção/certificação dos ME e remete todos os aspectos teóricos e didáticos ao *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015);

- Numa terceira etapa, procedemos à triangulação dos resultados obtidos, cruzando os provenientes da análise dos currículos com os que resultaram da análise dos documentos que regem a avaliação e seleção de LD/ ME (primeiro para cada um dos países e depois entre eles);

- Por fim, numa quarta etapa, tiramos as nossas conclusões e, com base nelas, apresentamos as nossas sugestões.

Neste texto, referimo-nos apenas à primeira etapa do nosso estudo.

3.1.2. Categorias de análise

Para atingirmos os objetivos da presente investigação, construímos um instrumento de análise (uma grelha), o qual objetivava especificar e relacionar entre si as categorias nela usadas. As categorias definidas diziam respeito a dois aspetos.

O primeiro tinha a ver com o lugar atribuído aos pressupostos teórico-metodológicos da fonética e da fonologia nos documentos oficiais reguladores do currículo.

Uma leitura prévia que efetuamos dos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* de Portugal (Buescu *et al.*, 2015) e da *Base Nacional Comum Curricular* do Brasil (Brasil, 2017) mostrou-nos que: no documento português, a fonética e a fonologia eram abordadas em três eixos diferentes (oralidade, leitura e escrita e gramática), no decorrer dos três ciclos do Ensino Básico; no documento brasileiro, elas eram tratadas apenas no eixo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Por tal razão, as categorias apresentadas no quadro abaixo foram investigadas em diferentes eixos, a depender do documento em análise:

Natureza das categorias	Categorias
Linguística	Conceitos básicos de fonética e fonologia (como ditongos, vogais, semivogais, consoantes, sílabas, fonemas, diferenças entre sons surdos e sonoros, orais e nasais) Correspondências sistemáticas entre fonemas e grafemas no Português europeu e no Português do Brasil (questão articulatória) Princípio geral da escrita alfabética e representações arbitrárias (questão etimológica) Fonética/fonologia e ortografia Evolução fonética (os metaplasmos)

Quadro 2 – Categorias de análise relativas aos conhecimentos linguísticos do eixo fonologia/fonética

O segundo aspeto a considerar na nossa análise dizia respeito à abordagem didática.

No que tange ao tipo de abordagem didática desses conteúdos, baseamo-nos em Cagliari (2009) e Moraes (2009) e usámos as seguintes categorias de análise:

Natureza das categorias	Categorias
Pedagógico-didática	Tipo de abordagem dos conteúdos - Transmissiva - Reflexiva Exequibilidade das habilidades (com base nos conhecimentos previstos pelo documento para anos anteriores) Diálogo entre descritores de diferentes domínios Precisão terminológica

Quadro 3 – Categorias de análise relativas à abordagem didática dos conhecimentos linguísticos do eixo fonologia/fonética

De seguida, vamos apresentar e discutir os resultados da análise feita com recurso a estas categorias.

3.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados

3.2.1. *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental no Brasil*

Com o objetivo de atingir a tão sonhada equidade educacional e de eliminar as históricas desigualdades sociais no Brasil, o Governo Federal decidiu implementar um novo currículo para a Educação Básica: a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Em abril de 2013, especialistas em educação convidados pelo Ministério da Educação deram início ao debate. No mês de junho do ano seguinte, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰ (Brasil, 2015), que previa a implantação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) até o mês de junho de 2016.

Assim, em junho de 2015, com o objetivo de elaborar o documento, formou-se um grupo de 116 pessoas, que atuavam como educadores, técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e professores de 38 universidades. Em julho de 2015, a fim de informar a sociedade sobre a construção do documento e, também, de possibilitar a participação popular, foi lançado, pela Secretaria de Educação Básica, o portal BNCC.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para a consulta entre outubro de 2015 e março de 2016, recolhendo, segundo dados do site do Ministério da Educação¹¹, “12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica” (Brasil, 2017, p. 5). A segunda versão foi publicada em maio de 2016 e – também de acordo com o supramencionado documento – “passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação” (*ibidem*). Por fim, a terceira e última versão foi publicada no ano de 2017.

A despeito do número de consultas públicas alardeado pelo atual governo – por meio, por exemplo, de propagandas nas mídias a que a quase totalidade da população tem acesso (tv, rádio, internet) – há, ainda, muitas críticas ao documento em fóruns acadêmicos presenciais e virtuais. Tudo isso significa que o processo de implementação de um currículo não se dá, naturalmente, de forma pacífica, consensual, mas envolve múltiplos posicionamentos axiológicos de indivíduos que são diretamente afetados pelas mudanças, justamente pelo seu caráter prescritivo, permeado por relações de poder.

Apesar da importância do tema, foge aos objetivos desta pesquisa aprofundar a discussão teórica sobre o currículo e, dessa maneira, limitar-nos-emos, abaixo, à sucinta apresentação do aspecto estrutural do documento, para, então, procedermos à análise das seções que guardam direta relação com os objetivos da presente investigação.

O documento organiza-se da seguinte maneira: há a apresentação da BNCC, que é seguida da introdução, onde são referidos os seus marcos legais, a sua natureza interfederativa, os seus fundamentos pedagógicos e as competências gerais que pretende

¹⁰ O Plano Nacional de Educação é um documento no qual devem-se basear os planos municipais, estaduais e distritais. Nele estão delineadas 20 metas para a educação nacional, as quais se organizam em blocos que tratam do acesso, da universalização da alfabetização e da ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, da redução das desigualdades e da valorização da diversidade e, por fim, da valorização dos profissionais da educação.

¹¹ Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf. Acesso em 03/08/2017.

promover. Segundo o texto, o conjunto de competências delineadas *“explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”* (Brasil, 2017, p. 19). Após as competências gerais, é apresentada, por meio de um organograma, a estrutura do documento. Por fim, são caracterizados todos os níveis de ensino que compõem a Educação Básica, bem como é apresentada a sua organização por áreas do conhecimento, quais sejam: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia e História).

Passemos à análise das dimensões linguística e didática.

3.2.1.1. Dimensão linguística e didática dos saberes da fonética e da fonologia no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Na seção em que se encontra a caracterização da área de Linguagens, observa-se que o conceito de *linguagem*, que é tomado como objeto de reflexão e análise e como um sistema semiótico (verbal, não-verbal e multi-modal), é fundamentado no sociointeracionismo discursivo. Tal sistema *“pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo.”* (Brasil, 2017, p. 59)

Nessa perspectiva, a linguagem é aquilo que possibilita a interação entre os sujeitos e os discursos, enquanto fenômeno essencialmente heterogêneo, que, longe de encerrar-se em si mesmo, é constantemente ressignificado no complexo processo de produção discursiva. Ao estudo e à compreensão das práticas de linguagens é imprescindível acrescentar, nesse sentido, a análise da sua constituição histórica e contextual. Tais princípios, como não poderia deixar de ser, são subjacentes às oito competências gerais delineadas pelo documento para a área de Linguagens, as quais preveem ações atitudinais – como o desenvolvimento da visão crítica, o confronto de opiniões e de pontos de vista, o respeito às diferentes linguagens e a interação por meio delas.

Após a caracterização da área de Linguagens, apresenta-se a concepção de *língua*, a qual vai estruturar a maneira como o documento concebe os objetos de ensino da disciplina de LP, em seus cinco eixos organizadores. A língua é considerada em sua bimodalidade e, nesse sentido, o seu ensino deve pressupor o contínuo entre oralidade e escrita e o texto, considerado em sua multimodalidade, é *“o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa”* (Brasil, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, o documento parte do reconhecimento do fato de que o aluno já chega à escola dominando uma certa dimensão da Oralidade de sua língua, que ele desenvolveu, em seu meio social, na interação com os outros. Nesse contexto, é explicitada a dimensão do oral ensinável na escola: aquela que o aluno normalmente não aprende fora do ambiente acadêmico. Prevê-se, portanto, o estudo das características da oralidade em comparação com a escrita, os usos que se adequam às diferentes situações de comunicação e o respeito à variação linguística.

Por sua vez, a Leitura é tomada como tema central e o seu ensino deve contemplar, dentre outros aspectos, o domínio do sistema alfabético de escrita, a interpretação e a

compreensão de textos (verbais, verbo-visuais e multimodais) e ainda a “identificação de gêneros textuais”¹².

Para a Escrita, o documento determina o trabalho com a produção de textos (também verbais, verbo-visuais e multimodais) de diferentes gêneros e o desenvolvimento da habilidade de codificação de textos coerentes, coesos, adequados do ponto de vista da informatividade e dos usos linguísticos, em função da situação de interação.

A Educação Literária é um eixo considerado pela BNCC como muito próximo do eixo da Leitura, embora tenha objetivos distintos. Seu principal propósito não é o ensino da literatura em si, mas antes oportunizar a formação de leitores literários. Para tanto, a meta é colocar esses estudantes em contato com textos literários orais e escritos, produzidos em Português, mas também com as traduções de obras clássicas estrangeiras.

O eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais engloba desde o processo de alfabetização, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, às *“práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita”* (Brasil, 2017, p. 64), no Ensino Fundamental Anos Finais.

No entanto, nessa caracterização introdutória dos cinco eixos de ensino, a fonologia e a fonética não aparecem associadas ao supracitado desenvolvimento das práticas de oralidade, leitura e escrita, como se pode ver no segmento final do texto que introduz o eixo em pauta (Brasil, 2017, p. 65): *“A reflexão sobre a estrutura linguística e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. Insere-se nesse eixo a aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita.”*

Ao mesmo tempo em que a sintaxe é mencionada duas vezes (na referência às regras de concordância e de regência e aos recursos sintáticos), a fonologia, o primeiro nível de análise linguística, sequer é considerada no processo de reflexão sobre a língua de que trata o texto. Essa omissão, que se faz visível já no texto que introduz o eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, antevê o parco espaço dado à fonética e à fonologia na BNCC como um todo, como veremos no decorrer da análise.

Após a explanação acerca dos cinco eixos organizadores – que se estruturam em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades –, o leitor é advertido de que tais habilidades respeitam uma progressão de nível de complexidade no decorrer do nível de ensino a que se destinam.

No segmento seguinte, são delineadas dez competências específicas de LP para o Ensino Fundamental. Em conformidade com os objetivos propostos nesta pesquisa, o nosso olhar volta-se para os segmentos do texto em análise que guardam relação com as áreas em estudo. Assim, transcrevemos, abaixo, dentre as referidas competências, as quatro que se associam, ainda que indiretamente, à fonética e à fonologia:

¹² Aspeamos esse termo, porque chamou a nossa atenção a sua natureza conteudista, instrucionista, o que vai de encontro à orientação teórica do documento no que diz respeito ao desenvolvimento de competências reflexivas e atitudinais em todas as disciplinas. Não nos prolongaremos, no entanto, nessa questão, porque o nosso foco é a abordagem da fonética e fonologia da LP.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.3. Demonstrar atitude respeitosa diante das variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual. |
|--|

Quadro 4 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental
(Fonte: Brasil, 2017, p. 66)

Para reconhecer a língua como “meio de construção de identidades dos seus usuários” (competência 1), é necessário, dentre outros saberes, compreender que ela varia (competência 2) e que tal variação é especialmente evidente no nível dos sons. Além disso, a percepção da variação como fenômeno constitutivo das línguas, resultante da heterogeneidade dos grupos sociais, terá como consequência, dentre outros fenômenos: 1) a rejeição aos preconceitos linguísticos (competência 3), especialmente aqueles relativos a processos fonológicos, que se observam na fala de pessoas com baixo ou nenhum grau de escolaridade, como o rotacismo e a transposição, por exemplo, e 2) o desenvolvimento da habilidade de adequar a pronúncia das palavras às diferentes situações de comunicação (competência 5).

Com pretensões meramente ilustrativas, façamos alguns comentários acerca de uma atividade com o gênero tirinha, constante de um LD, voltado para o 6º ano do Ensino Fundamental¹³. O nosso objetivo é mostrar que, para a completa consecução dos objetivos acima transcritos, o professor que decidir trabalhar com esse texto (ou com tantos outros semelhantes que se fazem recorrentemente presentes nos LD de LP), precisa recorrer a conceitos da fonologia, sob pena de perder a oportunidade de abordar tal fenômeno linguístico em sua complexidade.

A tirinha ilustra uma cena em que uma senhora entra em uma loja, com o objetivo de devolver o papagaio que houvera comprado, sob a justificativa de que o animal “fala tudo errado”, pois pronuncia “bicicreta”, “cocrete”, “cardeneta”, em vez de “bicicleta”, “croquete” e “caderneta” respectivamente. Entretanto, antes mesmo de iniciar a sua queixa, ela se surpreende quando o vendedor, dirigindo-lhe a palavra, indaga: “Argum pobrema?” Trata-se de cinco exemplos de transposição por metátase, processo fonológico comum na fala de grupos sociais de baixo grau de escolaridade no Brasil, em que um segmento sonoro é transposto, nas palavras, para uma posição diferente daquela prevista pela norma padrão.

Apesar de se configurar um uso comum na fala de grupos sociais de baixo grau de escolaridade, tal fenômeno é apresentado, na atividade, de maneira caricata, porquanto tem como pano de fundo uma visão estereotipada e, portanto, preconceituosa das diferentes normas linguísticas, em especial daquelas praticadas por grupos sociais mais desfavorecidos. No exemplo em pauta, trata-se de usos verificados na fala de cidadãos que, tendo tido o seu direito a uma educação de qualidade tolhido, são, historicamente, vítimas de vários tipos de preconceitos. E o preconceito linguístico é, talvez, o mais frequente. Essa abordagem, a nosso ver, em nada contribui para as reflexões que a escola

¹³ Não estamos, com a inserção desse exemplo, iniciando a análise de LD, pois isto será feito em seção específica. Tanto é que não destacamos a abordagem dada pela obra ao texto em pauta.

precisa fazer acerca do complexo fenômeno das variedades linguísticas que caracterizam as línguas naturais.

A conclusão semelhante chegou González (2015), em pesquisa em que analisou como livros de LP aprovados pelo PNLD 2009 abordavam a variação linguística. Segundo o autor, *“os livros mais adotados são os que trabalham a variação linguística de modo mais estereotipado e anedótico, contribuindo para a manutenção do discurso sobre o certo e o errado em língua.”* (op. cit., p. 234).

Conforme observado anteriormente, o LD é o recurso mais presente nas salas de aulas e o professor que consegue usá-lo com autonomia é aquele que é capaz de olhar criticamente para tal material, de maneira a desenvolver uma prática autônoma, enquanto verdadeiro autor de suas aulas. A obra de onde foi extraído o texto acima vem sendo, há anos, a mais adotada pelas escolas públicas e privadas brasileiras. O gênero em pauta – texto de humor – e o seu conteúdo fazem-se reiteradamente presentes nos LD de LP das mais diferentes editoras, especialmente nas seções que abordam a temática da variação linguística.

Imaginemos, nesse contexto, um determinado professor que selecionou, na referida obra, tal texto para a sua aula sobre variação linguística. Como se afirmou acima, as falas das personagens giram em torno de um conteúdo muito específico da fonologia, o qual precisa ser previsto pelo documento que orienta o currículo e, conseqüentemente, dominado pelo professor. Além disso, ao abordar o fenômeno da variação linguística, as obras didáticas comumente recorrem ao gênero piada, pelas razões supracitadas. Isso significa que o docente precisa ter os subsídios teóricos necessários acerca da Linguística, para não “embarcar” no discurso da estereotipação já referido e, pior, repassá-lo para os discentes, numa prática pedagógica ingênua, submissa e acrítica. Entre tais subsídios teóricos, incluem-se a fonética e a fonologia, que, sendo dominadas pelo professor, precisam fazer-se presentes no currículo da Educação Básica como um todo, porque, assim como a morfologia e a sintaxe (para citar os dois níveis de análise linguística que, historicamente, possuem mais espaço no currículo), são áreas imprescindíveis ao desenvolvimento das competências constantes do Quadro 4 acima apresentado.

Nesse contexto, por um lado, o documento que regula o currículo nacional, ao prever a abordagem da fonética e da fonologia, não reconhece a variação linguística que as constitui, que, nesse sentido, deveria transversalizá-las. Por outro lado, se o nosso professor hipotético não construiu tais conhecimentos em sua formação inicial e continuada, a rejeição ao preconceito linguístico e o respeito às variantes linguísticas que transversalizam as cinco competências constantes do Quadro 4 muito dificilmente serão atingidos em sua plenitude.

Continuemos com a descrição da BNCC. Na seção seguinte, são esmiuçados as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades de LP para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Considerando os objetivos desta investigação, foram contemplados pela análise apenas os segmentos do texto que abordam tais áreas e os quadros apresentados mais adiante são recortes dos que originalmente encontram-se na BNCC.

Ao determinar os objetos de conhecimento dos eixos de ensino de LP para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, o documento prevê: para a Oralidade, o aprofundamento dos conhecimentos construídos na Educação Infantil; para a Leitura e a Escrita, a ampliação do letramento; para a Educação Literária, a formação para a apreciação de textos

literários orais e escritos; para os Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, a sistematização da alfabetização, a apreciação das regularidades linguísticas e a “*aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos*” (Brasil, 2017, p. 67).

Os objetos de conhecimento do eixo dos Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais acima referidos são aqueles que mais se fazem presentes na seção seguinte, intitulada “Considerações sobre o processo de alfabetização”, em comparação com o que se prevê para os demais eixos. Nesse contexto, dos dez tópicos que estruturam a seção em pauta, cinco mobilizam conhecimentos da fonética e da fonologia, como se pode ver no quadro a seguir.

4. Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em sequência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase, e assim por diante. Um dos pontos fundamentais do início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita.
5. A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno saber identificar e nomear as letras. Além disso, um conhecimento básico é a regra geral de que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos “sons” da fala [...]. Portanto, é fundamental que o aluno compreenda que as letras são unidades estáveis do alfabeto, que representam na escrita os “sons” vocálicos ou consonantais constitutivos das palavras faladas.
7. Uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é que o aluno precisa aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição na palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.
8. Apropriar-se do sistema de escrita depende, fundamentalmente, de compreender um princípio básico que o rege, a saber: os fonemas, unidades de “som”, são representados por grafemas na escrita. Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala.
9. Um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. [...] Isso significa compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando o aluno começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético (uma “letra”, um “som”).
10. A aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização (p. 69).

Quadro 5 – Considerações sobre o processo de alfabetização
(Fonte: Brasil, 2017, pp. 67-69)

O princípio que rege tais orientações é de que, assim como o letramento é imprescindível à alfabetização (e, conseqüentemente, à apropriação do aspecto grafofonêmico da língua), a alfabetização é indispensável ao letramento. Daí porque, pelo menos nesse nível do ensino, dá-se um papel de destaque aos saberes relacionados à fonética e à fonologia no delineamento do texto. No item 4, o documento prevê que haja a reflexão acerca das especificidades da fala e da escrita, no que tange à sua linearidade sequencial. Nos itens 5, 6, 7, 8 e 9, determina-se a efetivação do trabalho com as especificidades do sistema de escrita alfabética, em que grafemas representam fonemas. Por fim, em 10, chama-se a atenção para a imprescindibilidade da aprendizagem das regras ortográficas para o processo de alfabetização.

No quadro abaixo, transcrevemos as Unidades Temáticas, os Objetos do Conhecimento e as Habilidades delineados pelo documento em pauta para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando os objetivos desta investigação, contemplamos apenas os dados que guardam relação com as áreas em estudo. Para tanto, contemplamos, na análise, tanto saberes diretamente oriundos da fonética e da fonologia – por exemplo, as características do sistema alfabético de escrita, a consciência fonológica e a grafofonêmica – como aqueles mais indiretamente relacionados a essas áreas – por exemplo, a variação linguística. Consideramos a variação linguística um objeto do conhecimento indiretamente ligado às áreas em pauta porque, na BNCC, ela não aparece relacionada a nenhum dos níveis de análise linguística.

1º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Prática de escrita de palavras e frases e de pequenos textos		
Apropriação do sistema alfabético de escrita	Escrita de palavras e frases	(EF01LP16) ¹⁴ Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Compreensão e apropriação do sistema alfabético de escrita, reflexão sobre convenções gráficas da escrita e ampliação do léxico (vocabulário)		
Apropriação do sistema alfabético de escrita	Compreensão do sistema alfabético de escrita	(EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
	Consciência fonológica	(EF01LP27) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP28) Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
	Consciência grafofonêmica	(EF01LP29) Identificar fonemas e sua representação por letras, comparando unidades sonoras (palavras) com significados próprios, mas que se diferenciam por apenas um fonema/letra (como fava/vaca, mola/sola, cola/bola, mapa/mala) (EF01LP30) Completar

¹⁴ As habilidades constantes do documento são identificadas por códigos, que fazem referência ao nível de ensino, ao ano de escolaridade e à numeração de cada habilidade. No caso em pauta, temos: Ensino Fundamental, primeiro ano, língua portuguesa, dezesseis (EF01LP16).

		palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente.
	Conhecimento do alfabeto	(EF01LP31) Reconhecer que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição e no significado da palavra, fazendo corresponder grafemas e fonemas.
2º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Prática de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais de versos gêneros textuais.		
Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos	(EF02LP25) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Consolidação da apropriação do sistema alfabético de escrita, reconhecendo a escrita de palavras com estruturas silábicas menos complexas e ampliação do léxico (vocabulário)		
Apropriação do sistema alfabético de escrita	Consciência grafofonêmica	(EF02LP29) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e g e e e o , em posição átona em final de palavra).
	Consciência silábica	(EF02LP30) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
Ortografia	Estruturas silábicas	(EF02LP33) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

		(EF02LP34) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n). (EF02LP35) Memorizar a grafia de palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos, independentemente da estrutura silábica e de correspondências irregulares grafemas-fonemas.
3º ANO		
Habilidades comuns do 3º ao 5º ano		
Variação linguística	Processos de variação linguística	(EF35LP02) ¹⁵ Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes. (EF35LP03) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala. (EF35LP04) Respeitar a variação linguística como característica de uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes camadas sociais, rejeitando preconceitos linguísticos.
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Apropriação do sistema alfabético de escrita e reflexão sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita.		
Apropriação do sistema alfabético de escrita	Consciência grafofonêmica	(EF03LP23) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o e não u , e e não i em sílaba átona em final de palavra, e com marcas

¹⁵ Ensino Fundamental do 3º ao 5º ano, Língua Portuguesa, Competência 01.

		de nasalidade (til, m, n) e com dígrafos (lh, nh, ch).
Ortografia	Uso do dicionário	(EF03LP24) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares grafema-fonema.
	Estruturas silábicas	(EF03LP25) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV , identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF03LP26) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
	Acentuação	(EF03LP27) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. (EF03LP28) Usar acento grave (agudo ou circunflexo) em monossílabos terminados em a, e e o e em palavras oxítonas terminadas em a, e e o seguidas ou não de s .
4º ANO		
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Apropriação do sistema alfabético de escrita e reflexão sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita.		
Ortografia	Consciência grafofonêmica	(EF04LP23) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares e contextuais. (EF04LP24) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas V e CVV no casos em que a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).

		(EF04LP25) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais a relação grafema-fonema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.
	Acentuação	(EF04LP26) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).
5º ANO		
EIXO ORALIDADE: Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos		
Funcionamento do discurso oral	Característica da fala	(EF05LP04) Identificar aspectos lexicais, fonológicos, prosódicos, morfossintáticos e semânticos específicos do discurso oral (hesitações, repetições, digressões, ênfases, correções, marcadores conversacionais, pausas etc.).
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Reflexão sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita.		
Ortografia	Consciência grafofonêmica	(EF05LP27) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares e contextuais e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
	Acentuação	(EF05LP28) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Quadro 6 – Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades relacionados à fonética e à fonologia previstos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela BNCC
(Fonte: Brasil, 2017 – adaptado)

Morais (2012), pesquisador que possui larga experiência com pesquisas voltadas ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lista quatro habilidades de consciência fonológica que considera importantes à alfabetização de um aluno. São elas: perceber o número de sílaba das

palavras, de maneira a distinguir as maiores das menores; atentar para os sons vocálicos constantes de diferentes sílabas de uma mesma palavra; identificar vocábulos que se iniciam com o mesmo fonema; perceber que certos segmentos sonoros de uma mesma palavra são parecidos.

Naturalmente, o desenvolvimento de tais competências dá-se de forma gradual e, segundo o autor, espera-se que, no primeiro ano, o estudante conheça o princípio da relação letra-som que rege o sistema de escrita alfabética. Observamos que as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e suas respectivas habilidades delineados pela BNCC para o primeiro ano estão em consonância com o que defende Morais (2012), pois o referido documento determina, para o eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de apropriação do sistema alfabético de escrita, bem como a reflexão sobre as convenções gráficas da escrita. Saberes relativos à fonética e à fonologia são previstos também para o eixo da Escrita.

Nos anos seguintes, observa-se uma progressão de nível de complexidade de tais habilidades.

No segundo ano, prevê-se a consolidação da apropriação do sistema alfabético de escrita realizada no ano anterior, o que também está em sintonia com o que defende Morais (2012, p. 127), quando afirma que *“o segundo ano deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafema-fonema, de modo a permitir que as crianças manejem com segurança aquelas correspondências grafo-fonêmicas.”*

O autor defende também que, ao terminarem o terceiro ano, as crianças estejam mais seguras quanto à norma ortográfica, o que se coaduna com o que propõe o documento em análise, quando determina, para o referido ano: o domínio (quanto à leitura e à escrita) da grafia de palavras que possuem (ou não) correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas (EF03LP23); a leitura e a escrita adequadas de vocábulos com sílabas simples e complexas (EF03LP25); a classificação de palavras quanto ao número de sílabas (EF03LP26) e quanto à tonicidade (EF03LP27); o uso dos acentos agudo e circunflexo em contextos específicos (EF03LP28).

Entre o terceiro e o quinto ano, parte-se para as práticas de análise linguística e gramatical e para a reflexão acerca de regularidades inerentes à fala e à escrita. É nessa fase que se determinam habilidades comuns relativas à variação linguística, como se pode observar em EF35LP02, EF35LP03 e EF35LP04, no Quadro 6. Chamou-nos a atenção o fato de a variação linguística, em praticamente todo o texto, não aparecer relacionada aos níveis de análise linguística, dado que indica que ela não é considerada como um princípio constitutivo da língua (e, portanto, transversal a todos os níveis de análise linguística). Ela é tratada como um conteúdo que, por sua vez, relaciona-se, genericamente, a habilidades que abordam a variação diafásica (EF35LP02), diatópica (EF35LP03) e diastrática (EF35LP04). Tal fato contribui para a perpetuação de uma visão caricata da língua, por meio da exploração de estereótipos como aqueles a que nos referimos anteriormente.

A única exceção a esse problema pode ser observada na habilidade EF04LP24, traçada para o quarto ano: *“Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas V e CVV nos casos em que a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou)”*. A redução de ditongos é um fenômeno relevante, observável na fala coloquial de

brasileiros¹⁶ dos mais diferentes níveis de escolaridade, e já foi objeto de estudo de vários fonólogos. Ainda que ele possa acontecer, segundo Silva (2007), tanto nos ditongos crescentes – como em árduo /['ahdũ] e vácuo/ ['vakũ] – como nos decrescentes – como em peixe/['pejĩ] e caixa/['kajjã] –, a BNCC contempla apenas esse último tipo, talvez porque esse fenômeno não seja consensual na literatura, havendo linguistas de peso, como o memorável Mattoso Câmara Júnior (2011, p. 55), que, no caso do Português do Brasil, reconhece a existência de onze ditongos decrescentes e apenas um crescente: “[...] o ditongo, inegável em certas áreas como o Rio de Janeiro, não é um traço fonêmico geral do português e falta em outras áreas, como Lisboa, em Portugal, e o Rio Grande do Sul, no Brasil. É um aspecto precário da língua portuguesa [...]. Aceitando-o em português, mas só quando um dos elementos vocálicos é tônico [...], podemos enumerar 11 ditongos decrescentes e um, muito restrito, crescente.”

Passemos, agora, à análise da dimensão didática das habilidades delineadas pela BNCC (Brasil, 2017). Tal opção justifica-se na medida em que defendemos uma perspectiva de ensino de língua que dê aos alunos as condições necessárias à mobilização – nas mais diversas atividades de linguagem da vida escolar e, especialmente, da vida extra-escolar – dos saberes construídos na escola. Tal concepção exige, naturalmente, um trabalho reflexivo sobre o fenômeno linguístico, que, por sua vez, requer a não-compartimentalização dos objetos do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, conforme se pode ver na metodologia da presente investigação, as categorias definidas para a análise são: *exequibilidade das habilidades com base nos conhecimentos previstos pelo documento para anos anteriores, diálogo entre habilidades de diferentes eixos e anos, abordagem dos conteúdos (transmissiva/reflexiva) e precisão terminológica*.

A mobilização da primeira categoria traçada – *exequibilidade das habilidades com base nos conhecimentos previstos pelo documento para anos anteriores* – mostrou-nos que os conteúdos (os objetos do conhecimento) das áreas em análise apresentam-se numa progressão de complexidade que favorece o desenvolvimento das competências necessárias à apropriação do sistema de escrita alfabética, conforme afirmado anteriormente. Entretanto, no que diz respeito à abordagem da variação linguística, tal exequibilidade fica comprometida, uma vez que esta problemática não é considerada como um princípio linguístico que (justamente por ser princípio) transversaliza os níveis de análise linguística. No nível de ensino em pauta, ela constitui tão somente unidade temática e objeto do conhecimento relativos às habilidades EF35LP02, EF35LP03 e EF35LP04, que devem ser desenvolvidas entre o 3º e o 5º ano. Noutros termos, não é possível “Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes”, pois, à abordagem do aspeto estritamente estrutural (e, portanto, não variável, fonológico) dos saberes necessários à apropriação do sistema de escrita alfabética não é acrescida a necessária reflexão acerca do aspeto fonético (variável). De igual maneira, não é possível identificar diferentes registros de fala, como o quer a habilidade EF35LP02, ou identificar “características regionais, urbanas e rurais da fala”, como dispõe EF35LP03.

¹⁶ Bortoni-Ricardo (2011) afirma que a redução de ditongos crescentes é um processo que também se verifica no Português europeu não padrão.

Passando para a categoria seguinte – *diálogo entre habilidades de diferentes eixos e anos* – observamos que os objetos do conhecimento relativos aos diferentes eixos para um mesmo ano dialogam internamente entre si. Tal diálogo também se verifica entre os objetos de séries distintas. Para ilustrar tal consideração, tomemos, como exemplos, os objetos do conhecimento *consciência fonológica* e *consciência grafofonêmica* (do Eixo *Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais*), ambos previstos para o 1º ano e que travam um intrínseco diálogo entre si, porquanto, ao desenvolvimento desta, é imprescindível a formação daquela. No 2º ano, também no âmbito do referido eixo, o aprofundamento da consciência grafofonêmica, o desenvolvimento da consciência silábica e a abordagem das estruturas silábicas são objetos do conhecimento que estão intimamente interrelacionados entre si e com aqueles previstos para o ano anterior.

O tipo de *abordagem dos conteúdos (transmissiva ou reflexiva)* é a penúltima categoria. Para mobilizá-la, valemo-nos daquilo que Demo (2004) denomina de “cultura do instrucionismo”, modo tradicional de fazer funcionar os sistemas de ensino em geral, que se alicerça sobre a ideia de que cabe à escola transferir os conhecimentos da mente do professor para a mente do aluno, a quem, por sua vez, cabe memorizar os conteúdos relativos às disciplinas que constam do currículo. Nesse processo de repasse e memorização, não há lugar para a construção dos saberes, porquanto as aulas, como lugar de práticas meramente reprodutivas, não desenvolvem o pensamento crítico. Em suma, elas não instigam, não são o lugar da indagação, da reconstrução dos conhecimentos.

Para analisarmos se o texto do segmento da BNCC em pauta tem caráter transmissivo ou reflexivo, tomemos, como exemplo, o *Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais*, do 1º ano, especificamente, a unidade temática *Apropriação do Sistema Alfabético de Escrita*. A tal unidade temática estão relacionadas as habilidades EF01LP24 (“Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala”), EF01LP27 (“Segmentar oralmente palavras em sílabas”) e EF01LP28 (“Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais”). As ações desencadeadas pelos verbos dão-se de maneira progressiva. Inicia-se com o ato mais simples: o do reconhecimento de que a escrita alfabética é uma representação da nossa fala. A habilidade seguinte pressupõe um comportamento mais ativo por parte do aluno, que passa, agora, ao estágio da segmentação das palavras. A habilidade subsequente implica uma operação ainda mais complexa do que as demais, que é comparar palavras, a fim identificar entre elas semelhanças e diferenças. De fato, para comparar palavras, o aluno precisa de mobilizar os saberes construídos anteriormente, numa ação constitutivamente reflexiva. A leitura crítica que efetuamos do documento como um todo mostrou-nos que a tônica do texto em análise é de índole reflexiva.

A última categoria de análise – a *precisão terminológica* – foi mobilizada durante todo o trabalho com as demais categorias e nos permitiu verificar que, excetuando-se o problema da abordagem equivocada à variação linguística (considerada como uma unidade temática e não como um tema transversal), não foram verificadas imprecisões terminológicas no documento.

Tendo apresentado, ainda que brevemente, o lugar da fonética e da fonologia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, detemo-nos, na próxima seção, no nível de escolaridade com o qual nos propusemos trabalhar nesta investigação: o Ensino Fundamental Anos Finais.

3.2.1.2. Dimensão linguística e didática dos saberes da fonética e da fonologia no Ensino Fundamental Anos Finais

Uma análise prévia que efetuamos do documento como um todo mostrou-nos que os conteúdos relativos às áreas da fonética e da fonologia fazem-se presentes na BNCC em todas as séries do Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas estão ausentes do Ensino Fundamental Anos Finais. Por oposição a essa realidade, a morfologia e a morfossintaxe são previstas para todos os anos desses dois níveis de ensino. Segundo o documento, aquela deve ser abordada no 1º e no 2º ano e esta, do 3º ao 9º ano.

Esse parco espaço reservado, nas orientações curriculares, aos saberes da fonética e da fonologia, em contraste com o lugar ocupado pela morfossintaxe, tem como pressuposto a equivocada ideia de que aquelas áreas somente são necessárias nos primeiros anos de escolaridade dos alunos, quando eles estão se apropriando da escrita e consolidando essa habilidade. Não poderíamos deixar de salientar que esse problema contraria os princípios da própria BNCC, no que diz respeito à consolidação e ao aprofundamento de saberes construídos em anos anteriores, como se pode ver no excerto abaixo, extraído da caracterização que o documento faz do Ensino Fundamental Anos Finais (Brasil, 2017, p. 115): *“O Ensino Fundamental – Anos Finais dá continuidade às aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, nos mesmos cinco eixos organizadores. Assim, as aprendizagens pretendidas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais são consolidadas e aprofundadas no Ensino Fundamental – Anos Finais e novas aprendizagens pretendidas são introduzidas.”*

Esse dado, que é bastante relevante a esta investigação, fez com que precisássemos redirecionar a metodologia da análise do documento em pauta. Em outros termos, o não reconhecimento da importância da fonética e da fonologia para a formação linguística dos alunos no decorrer do Ensino Fundamental Anos Finais, verificado na ausência desses campos nos objetos do conhecimento elencados pelo documento, tornou imprescindível o redirecionamento das estratégias de coleta dos dados, pois inviabilizou o uso das categorias de análise previamente selecionadas, as quais subsidiaram a análise do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e fez com que precisássemos analisar em simultâneo as dimensões linguística e didática dos dados.

Assim, antes de proceder à investigação do Ensino Fundamental Anos Finais, optamos por fazer um levantamento dos objetos do conhecimento e das habilidades delineadas para a disciplina de LP para os quais os saberes da fonética e da fonologia são imprescindíveis. Com isso, objetivamos advogar em favor da ampliação do espaço reservado a essas áreas no currículo da Educação Básica brasileira.

As habilidades em análise recobrem uma variedade relativamente grande de fenômenos linguísticos da fonética e da fonologia e, por razões metodológicas, nós não os discutimos um a um. Por esse motivo, por vezes, para ilustrar tais fenômenos, recorremos a trabalhos de fonólogos e foneticistas. Optamos por efetuar a análise por bloco (ano a ano), iniciando com as habilidades indicadas pela BNCC como comuns do 6º ao 9º ano:

Habilidades comuns do 6º ao 9º ano		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE: Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos		
Produção de textos orais em situações específicas de interação	Exposição oral	EF69LP01 – Expor, no tempo previsto, resultado de pesquisa ou estudo, em colaboração com o grupo, com o apoio de quadros ou tabelas, gráficos e uso de recursos de tecnologia da informação e comunicação, adequando vocabulário, pronúncia, entonação, gestos, pausas e ritmos.
Variação linguística	Processos de variação linguística	EF69LP05 – Respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos.

Quadro 7 – Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades relacionados à fonética e à fonologia previstos para o 6º, 7º, 8º e 9º anos
(Fonte: Brasil, 2017 – adaptado)

Um dado relevante para a presente análise é o número restrito de habilidades relativas à variação linguística: há a EF69LP04 e a EF69LP05, que são comuns aos quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais, e há a EF09LP27 e a EF09LP28, previstas pela BNCC para o 9º ano, como ver-se-á a seguir.

A habilidade EF69LP01, relativa à unidade temática *Produção de textos orais em situações específicas de interação*, prevê que o aluno use a pronúncia adequada a uma situação formal de comunicação oral em sala de aula. Subjacentes a tal enunciado e em consonância com a concepção de língua que permeia o documento, estão os pressupostos de que há diferentes possibilidades de pronúncia das palavras e de que é necessário adequar essa pronúncia às atividades de linguagem de que participamos.

O apagamento do “r” ortográfico em posição de coda silábica – como em cantar/[kã’ta], por exemplo – é um fenômeno verificado em diferentes áreas dialetais do território brasileiro e possui, conforme Callou e colegas (2015, p. 197), fatores relevantes como “*classe morfológica, dimensão do vocábulo (saliência fônica), contexto fonológico subsequente, além da região de origem do falante, faixa etária e gênero.*” Com base nos dados do *Atlas Linguístico do Brasil* (Cardoso *et al.*, 2014), a autora afirma que ele acontece em todas as vinte e cinco capitais brasileiras investigadas no projeto. Por essa razão, esse processo tem sido objeto de investigação de vários linguistas. Considerando o relevo desse apagamento para o Português do Brasil, ele pode ser uma profícua maneira de o professor abordar, em sala de aula, o condicionamento das mudanças fonéticas à situação de comunicação em que se encontram os falantes, de

maneira que, na fala informal, a tendência é o seu completo apagamento, enquanto que, numa fala monitorada e formal, o falante pode optar por evitar tal supressão. Tal estratégia estaria em consonância com o que dispõe a supracitada habilidade e exigiria o trabalho com a estrutura da sílaba do Português, conteúdo que não é previsto para o ano em análise.

Por seu turno, as habilidades EF69LP04 e EF69LP05 abordam a problemática do preconceito linguístico (atrelado à discriminação e à dominação) e do respeito à variação linguística, respetivamente. Para explicitarmos alguns dos saberes da fonética e da fonologia que são essenciais ao desenvolvimento de tais competências, façamos um breve relato do estudo realizado por Costa e Telles (2013).

Ancoradas em estudos sociolinguísticos e ecolinguísticos, as autoras analisaram as falas de dois moradores de Tejucupapo, distrito que pertence à zona rural do município de Goiana (Pernambuco), com o objetivo de avaliar diferenças e semelhanças fonético-fonológicas em seus dialetos. Os informantes eram irmãos da mesma faixa etária, que moravam na mesma residência e tinham diferentes níveis de escolaridade, sendo um analfabeto e outro estudante do 8º ano do Ensino Fundamental. As pesquisadoras verificaram relevantes idiossincrasias na fala desses dois irmãos, as quais são motivadas por fatores como diferença de nível de escolaridade, participação em redes sociais distintas, diferentes formas de interação com o ambiente etc. Os exemplos que selecionamos limitam-se aos dados relativos ao dialeto do informante não alfabetizado, porquanto o grupo de pessoas ao qual ele pertence é, invariavelmente, vítima de preconceito linguístico, e as autoras verificaram que o dialeto do informante alfabetizado aproxima-se mais da fala culta da capital pernambucana (o Recife), ainda que não seja considerado como tal. As palavras “dois”, “flor”, “igual”, “estátua” e “garfo” foram pronunciadas por ele da seguinte maneira: [ˈdoj], [ˈfro], [ĩˈgˈaw], [iʃˈtawtə] e [ˈgawfɔ], o que corresponde, respetivamente, aos processos fonológicos de apócope, rotacismo, epêntese, metátase e vocalização. São fenômenos que estão presentes no dialeto de milhares de brasileiros que residem nas diferentes regiões do país. Por conseguinte, os alunos pertencentes às camadas menos abastadas da população, que constituem a grande maioria dos estudantes da educação básica pública brasileira, praticam-nos ou escutam-nos no seu dia-a-dia.

Não resta dúvidas de que a escola não pode, pois, furtar-se da responsabilidade de discuti-los, tanto do ponto de vista ideológico – porquanto todo preconceito linguístico é essencialmente socioeconômico – quanto do ponto de vista linguístico. Observe-se o texto da habilidade EF69LP05: “Respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos”. O dialeto do falante acima citado remete aos usos de grupos sociais formados por indivíduos pobres e sem escolaridade (característica social), residentes na zona rural de um estado nordestino (características regionais e rurais).

A discussão acerca dos aspectos extralinguísticos dos fenômenos citados não prescinde da abordagem, em sala de aula, do seu aspecto linguístico, que diz respeito, no caso em pauta, aos processos fonológicos. Em se tratando da fonética e da fonologia, seriam necessários, especialmente, os seguintes conteúdos: a estrutura da sílaba, a articulação dos segmentos consonantais e vocálicos, os fonemas, fones e alofones do

Português (do Brasil). Enquanto a questão da variação linguística existir nos documentos oficiais reguladores do ensino dissociada dos diferentes níveis de análise da língua, a escola continuará a tratá-la em momentos pontuais e de maneira superficial, problema que será retomado a seguir.

Dando continuidade à análise das unidades temáticas, dos objetos do conhecimento e das habilidades relativas ao Ensino Fundamental Anos Finais, apresentamos o quadro abaixo. Como afirmado anteriormente, os saberes da fonética e da fonologia não se fazem presentes diretamente em nenhuma das unidades temáticas dos quatro anos desse nível de ensino.

6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA: prática de leitura e reflexão para apreciar textos literários orais e escritos.		
Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e recursos expressivos.	EF06LP36 – Identificar, em texto narrativo ficcional – cenário (espaço e tempo), personagens, conflito, desenlace, foco narrativo –, os efeitos de sentido decorrentes do uso de tempos verbais – o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito, o pretérito mais-que-perfeito – e discurso direto e indireto (determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso).
	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico.	EF06LP37 – Identificar, em textos em versos, elementos rítmicos e sonoros (rimas e organização em estrofes), recursos expressivos semânticos (figuras de linguagem) e nível gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel).
Experiências estéticas	Processos de criação	EF06LP42 – Criar poemas compostos por versos livres, utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros. EF06LP43 – Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimentos indicadas pelo autor.

7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA: prática de leitura e reflexão para apreciar textos literários orais e escritos.		
Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e recursos expressivos.	EF07LP36 – Interpretar, em texto narrativo-ficcional, modos de apresentar personagens, foco narrativo, espaço e tempo, narrador, enredo e representação de falas de personagens em discurso direto e indireto. EF06LP37 – Identificar, em textos em versos, elementos rítmicos e sonoros (rimas e organização em estrofes), recursos expressivos semânticos (figuras de linguagem) e nível gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel).
	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico.	EF07LP37 – Analisar, em textos em versos, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação e rimas), semânticos (figuras de linguagem) gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel, ilustração).
Experiências estéticas	Processos de criação	EF07LP42 – Criar textos em versos, explorando cadências, ritmos e rimas.
8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA: prática de leitura e reflexão para apreciar textos literários orais e escritos.		
Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico.	EF08LP33 – Interpretar, em textos em versos, efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos (figura de linguagem) e gráfico-espaciais (distribuição do texto e da mancha gráfica na página, ilustração e sua relação com o texto poético).
Experiências estéticas	Processos de criação	EF08LP36 – Adaptar contos ou crônicas para encenação teatral, empregando, com adequação, rubricas de narração e variedades linguísticas nas falas de personagens (dialetos, regionalismos, gírias, registro formal/informal).

9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO CONHECIMENTOS	Linguísticos e gramaticais	Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégias para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Reflexões sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita.
Variação linguística	Variedades linguísticas e norma padrão	EF09LP27 – Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Prática de leitura e reflexão para	Apreciar textos literários orais e escritos.
Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	EF09LP37 – Analisar, em poemas de forma livre e fixa, os efeitos de sentido decorrentes de recursos sonoros e gráfico-espaciais.

Quadro 8 – Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades indiretamente relacionados à fonética e à fonologia previstos para os quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais
(Fonte: Brasil, 2017 – adaptado)

A BNCC lista 181 habilidades a serem desenvolvidas no âmbito da disciplina de LP, nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária. Os conceitos da fonética e da fonologia fazem-se indiretamente presentes em apenas onze delas, sendo dez habilidades relacionadas à Educação Literária (EF06LP36, EF06LP37, EF06LP42, EF06LP43, EF07LP36, EF07LP37, EF07LP42, EF08LP33, EF08LP36, EF09LP37) e uma, aos Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais (EF09LP27).

Quanto ao Eixo Educação Literária, como se observa no Quadro 8, as habilidades EF06LP36, EF06LP43 (do 6º ano), EF07LP36 (do 7º ano) e EF08LP36 (do 8º ano) determinam que o aluno desenvolva a competência de explicar o uso, nos discursos direto e indireto, de variedades linguísticas, bem como de reproduzir, representar e empregar as variedades linguísticas nas falas das personagens. Isso significa que precisa ter os subsídios teóricos necessários para situar o narrador-observador e a personagem nos grupos sociais a que pertencem e, assim, caracterizar as suas falas. A título de ilustração, tome-se o caso das telenovelas brasileiras produzidas e veiculadas pela Rede Globo de Televisão, especificamente aquelas ambientadas em alguma cidade da região Nordeste do Brasil. Não raro, inúmeros espectadores residentes nessa região criticam a artificialidade da representação dos dialetos dessa área por parte dos atores (que, em sua maioria, nasceram e/ou residem na região sudeste).

Como se sabe, é no nível dos sons onde as diferenças entre as variantes linguísticas de uma dada língua são mais rapidamente desveladas e percebidas e, nesse sentido, a abordagem da variação linguística precisa transversalizar os diferentes eixos da língua. No caso da fonologia, é imprescindível que o aluno conheça todos os fonemas e respectivos alofones de sua LM e perceba, pelo menos de maneira geral, a área dialetal em que tais

usos se dão. Trata-se de um trabalho de sensibilização para os aspectos fonéticos e fonológicos, que é imprescindível para que o aluno, que já despertou para a variação dialetal, em situações extra-escolares, tenha acesso a discussões teóricas acerca dessa questão e, assim, suas percepções não se limitem ao senso comum.

Essa sensibilização é condição para o trabalho com os objetos do conhecimento *Elementos constitutivos do discurso poético em versos* e *Processos de criação*, em torno dos quais são organizadas as habilidades EF06LP37 e EF06LP42 (do 6º ano), EF07LP37 e EF07LP42 (do 7º ano), EF08LP33 (do 8º ano) e, finalmente, EF09LP37 (do 9º ano). Para que o discente tenha condições de identificar os elementos rítmicos e sonoros dos textos escritos em versos e de mobilizar recursos sonoros na criação, análise e interpretação de versos, a sensibilidade auditiva precisa ser despertada continuamente. A esse respeito, Veloso e Rodrigues (2002, p. 234) defendem, de maneira contundente, a ampliação do espaço da fonética e da fonologia no currículo da Educação Básica e Secundária em Portugal, afirmando que essa sensibilização deve anteceder a abordagem da homofonia e da aliteração, “*levando-os a aperceberem-se, de forma consciente, dos aspectos musicais, fónicos e rítmicos da linguagem, fazendo com que aprendam a explorar, em consequência dessa conscientização, aspectos como a diferença entre som e escrita ou as relações entre semelhança e dissemelhança fonética entre palavras.*”

As habilidades constantes do Quadro 8, apesar de preverem ações imprescindíveis ao trabalho com o texto literário, não podem ser desenvolvidas plenamente, porquanto estão desarticuladas dos saberes da fonética e da fonologia, indispensáveis a uma reflexão que contemple a complexidade desse gênero do discurso. Perde-se, com isso, uma cara oportunidade de realizar um trabalho que interrelacione os eixos Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária. Dá-se continuidade, além disso, à histórica dicotomia entre ensino de gramática e ensino de literatura, que sempre caracterizou o currículo da Educação Básica Brasileira¹⁷.

Passando agora a uma análise de natureza pedagógico-didática, para mobilizarmos a categoria *exequibilidade das habilidades com base nos conhecimentos previstos pelo documento para anos anteriores*, façamos algumas considerações acerca da maneira como a problemática da variação linguística se faz presente no documento. Ela surge, no Ensino Fundamental Anos Finais, de duas maneiras:

- É citada no eixo Educação Literária, como parte das habilidades relativas ao 6º e ao 7º ano, na unidade temática *Categorias do Discurso Literário* (EF06LP36 e EF07LP36), e também, no mesmo eixo, como parte das habilidades do 6º e do 8º ano, na unidade temática *Experiências Estéticas* (EF06LP42 e EF08LP36);

- É, ao mesmo tempo, unidade temática e objeto do conhecimento relativo ao 9º ano (EF09LP27).

No que diz respeito ao item 1 acima referido, é improvável que haja o desenvolvimento consistente dessas habilidades, por duas razões: não há, em nenhum ano do Ensino Fundamental, um tratamento da variação como algo transversal aos níveis da língua (como se pode ver na análise do item 2, a seguir) e, conseqüentemente, o documento não favorece a formação de uma base teórica suficientemente consistente para que as habilidades sejam desenvolvidas.

¹⁷ Fenômeno semelhante dá-se em Portugal.

Quanto ao item 2, a habilidade relativa a tal unidade temática – EF09LP27 “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” – é demasiado ampla, considerando-se o grande número de dialetos da língua portuguesa no Brasil. É, também, inespecífica, porquanto está dissociada, em todo o documento, dos diferentes níveis de análise da língua (como o fonológico, o morfológico e o sintático), o que é condição suficiente para a classificarmos como inexequível.

O tratamento da variação linguística¹⁸ como um conteúdo de LP – em vez de um princípio que transversaliza os níveis de análise – não se verifica apenas na BNCC, mas também nas orientações curriculares que a antecedem. Tal problema leva à estereotipação da variação, que fica restrita apenas ao social e ao regional, quando deveria transversalizar os conteúdos, como princípio constitutivo das línguas naturais.

Um professor que tenha uma concepção sócio-interativa de língua (que é justamente a que a BNCC se propõe a adotar) compreende que não é possível dar aulas de língua desconsiderando o conjunto de variedades que a constitui, pois aquela norma que está sendo ensinada na escola convive com outras variantes. No campo da sintaxe, por exemplo, dizer “Quero não.” em vez de “Não quero.” significa que há variantes em concorrência. Questão semelhante acontece na fonética, para citar apenas um exemplo dentre centenas de outros, com a realização sonora da palavra “pasta” como [paʃta] ou [pasta].

O recurso à categoria de análise *diálogo entre objetos do conhecimento de diferentes eixos e anos*, leva-nos a constatar que as habilidades EF06LP37, EF06LP42, EF07LP37, EF07LP42, EF08LP33 e EF09LP 37 abordam a identificação de elementos rítmicos e sonoros, a criação de poemas usando recursos sonoros, a análise e a interpretação de efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos expressivos sonoros. Ao desenvolvimento de tais habilidades é imprescindível o domínio, pelos alunos, de conteúdos da fonética e da fonologia, que não são previstos pela BNCC em nenhum momento do Ensino Fundamental Anos Finais e são apenas abordados no nível de ensino que lhe antecede introdutoriamente (como não poderia deixar de ser). Isso significa que, em se tratando dos campos em estudo, inexistem o imprescindível diálogo entre os eixos Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária, nos diferentes anos do Ensino Fundamental. Para listar alguns dos conteúdos que ao primeiro caberia determinar (para que fossem, então, retomados pelo segundo), tomamos emprestadas as palavras de Veloso e Rodrigues (2002), em sua defesa em favor da ampliação do espaço da fonética e da fonologia no Ensino Básico e Secundário de Portugal. Segundo os autores (Veloso & Rodrigues, 2002, p. 235, é necessário conscientizar os alunos acerca dos “*aspectos musicais, fónicos e rítmicos da linguagem*”, por meio de atividades como “*o estabelecimento de tabelas de correspondências regulares entre sons e letras; a contagem de número de sons, letras e sílabas de palavras isoladas; o registo das variações fonéticas de uma mesma palavra; a reprodução de contorno entoacionais distintivos; transcrições fonéticas sumárias; a produção explícita e deliberada de rimas e aliteraões.*”

¹⁸ Ainda que não seja objetivo desta pesquisa analisar a maneira como a variação linguística se inscreve no referido documento, abrimos estes pequenos parênteses, porque essa questão está diretamente relacionada ao problema que motivou esta investigação.

Para tratar da próxima categoria – *abordagem dos conteúdos (transmissiva/reflexiva)* – valemo-nos, mais uma vez, da reflexão de Demo (2004) sobre o que ele denomina “cultura do instrucionismo”. Tal cultura é encarada pelo autor como um dos maiores obstáculos do sistema educacional, porque é pautada na histórica ação escolar de reprodução, repasse e transferência do conhecimento, em detrimento de sua construção. Nesse sentido, o currículo é encarado como um conjunto de matérias que devem ser memorizadas pelo aluno e a aula é do tipo reprodutivo e, portanto, não instiga, não produz e não reconstrói conhecimento.

Para a superação de tal modelo, urge, segundo o autor, encarar o processo de aprendizagem como algo “*dinâmico, complexo, não linear, de teor autopoietico, hemenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo o conhecimento.*” (Demo, 2004, p. 60). A formação desse sujeito capaz de desconstruir e de reconstruir o conhecimento, posicionando-se axiologicamente frente ao mundo, é uma ação complexa, porquanto demanda, dentre outras coisas, boa formação inicial e continuada, valorização da carreira docente e adequadas condições materiais das escolas. Além disso, tal ação está necessariamente vinculada a uma concepção de ensino, a qual precisa ser materializada nos projetos políticos pedagógicos das escolas e nas orientações curriculares oficiais. Foge aos nossos objetivos, entretanto, o aprofundamento na discussão sobre currículo, mas fazemos esse parêntese para refletir sobre os enunciados de algumas¹⁹ das habilidades em análise, como intuito de descortinar se a natureza da abordagem dos conteúdos que as estruturam é pautada numa perspectiva transmissiva ou reflexiva.

Na unidade temática *Categorias do discurso literário*, para o 6º ano, as habilidades estruturam-se em torno da identificação de efeitos de sentido, de elementos rítmicos e sonoros e de recursos expressivos. A ação de identificar efeitos de sentido teria um caráter transmissivo, se ela se encerrasse em si mesma e não funcionasse como um ato de “preparação do terreno” para o desenvolvimento de habilidades mais complexas, que requerem posicionamento crítico, construção e reconstrução do conhecimento. É isso o que acontece com o texto que descreve as habilidades do ano seguinte, pois elas se complexificam e são estruturadas em torno das ações de interpretar e de analisar. Ou seja, há uma progressão de nível de complexidade de tais habilidades.

Para desenvolver a habilidade EF07LP36 (“Interpretar, em texto narrativo-ficcional [...] representação de fala de personagens em discurso direto e indireto”), também da unidade temática *Categorias do discurso literário*, é preciso situar tais personagens em seus grupos sociais, a fim de identificar marcas dialetais representativas de sua idade, da região em que vivem, do seu nível de escolaridade, de sua classe social etc. Já a EF07LP37 (“Analisar em textos em versos, efeitos de sentido produzidos pelos uso de recursos expressivos sonoros...”) requer, naturalmente, posicionamento crítico, questionamento. Tendo sido bem desenvolvida, ela prepara o terreno para o trabalho com a habilidade que a sucede: a EF07LP42 (“Criar textos em versos, explorando cadências, ritmos e

¹⁹ Não analisamos os enunciados de todas as habilidades, porque eles são semelhantes quanto ao modo como descrevem as ações a serem desenvolvidas. Assim, selecionamos exemplos que são representativos da maneira como se estruturam os enunciados das demais habilidades constantes do Quadro 8.

rimas...”)²⁰. Os enunciados das habilidades do 8º e do 9º ano, relativos ao eixo Estudos Literários, também apresentam-se numa sequência de ações que se complexificam (da interpretação para a análise e, daí, para a adaptação), numa proposta de trabalho de cunho reflexivo.

A investigação da *precisão terminológica* (a última categoria da investigação) dos excertos em análise da BNCC deu-se concomitantemente ao trabalhos com as demais categorias e nos mostrou que as imprecisões verificadas limitam-se à abordagem da variação linguística, sobre a qual já tratamos anteriormente.

3.2.2. Documentos curriculares em Portugal

3.2.2.1. A Revisão da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário em Portugal

Até o ano de 2003, a terminologia linguística em vigor para o ensino da língua portuguesa nos Ensinos Básico e Secundário de Portugal datava de 1967. Naquele ano, uma equipe de linguistas a redefiniu, atendendo à solicitação do Ministério da Educação e com caráter de experiência pedagógica, por meio de um documento intitulado *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (doravante TLEBS), o qual foi homologado pela Portaria nº 1488/2004. Tal iniciativa foi justificada “*pela necessidade, largamente partilhada pelos especialistas e pelos próprios professores, de corrigir os erros terminológicos e de superar a desatualização da nomenclatura gramatical portuguesa, aprovada pela Portaria n.º 22 664, de 28 de Abril de 1967.*” (Ministério da Educação, 2007a, p. 2476)

Segundo a Portaria de 2004 acima referida, a testagem da TLEBS dar-se-ia no decorrer de três anos letivos e se iniciou no de 2004/2005. Ao término de tal experiência, a previsão era que a TLEBS entrasse definitivamente em vigor no país, ainda que a mesma Portaria tenha previsto o acréscimo de possíveis alterações decorrentes dos resultados da referida testagem. Entretanto, por ocasião do seu lançamento, o documento foi alvo de inúmeras críticas de educadores, linguistas e intelectuais, que apontaram fragilidades e lacunas de diversas ordens em sua formulação. Em janeiro de 2007, uma petição contra o documento, que contou com 8.132 assinaturas, foi endereçada às instâncias públicas competentes (Presidência da República e da Assembleia da República, bem como Ministério da Educação). A seguir, reforçando tal movimento, um grupo de 51 professores universitários enviou uma carta ao Ministério da Educação, onde solicitava a suspensão da referida terminologia linguística.

No entanto, o que ensejou a publicação da Portaria 476/2007, que determinou que a TLEBS fosse objeto de revisão científica e de adaptação pedagógica, foram, segundo o

²⁰ Considerando os nossos objetivos, não abordaremos, aqui, o profícuo e importante debate acerca do papel da escola quanto ao trabalho com gêneros textuais diversos, segundo o qual há aqueles que ela deve ensinar o aluno a produzir – como os vários gêneros de texto do tipo argumentativo – e aqueles que, considerando a sua natureza, ela deve ensinar a apreciar, a contemplar – como é o caso dos textos poéticos. No âmago de tal debate, está a compreensão de que o aluno não precisa, necessariamente, saber produzir poesias, mas precisa saber ler textos poéticos.

afirma o próprio documento, inadequações terminológicas e generalizações científicas verificadas no decorrer da experiência piloto vivenciada no ano letivo de 2005-2006 em 14 agrupamentos e 8 escolas do Ensino Básico. Assim, o referido documento passou pela supramencionada revisão, sob a coordenação da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, com a colaboração de especialistas.

A Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (doravante RTLEBS)²¹ foi finalizada em 2007 (Ministério da Educação, 2007b) e consubstancia a relação de verbetes que compõem o Dicionário Terminológico (doravante DT)²², ao qual deu origem. O DT é ferramenta *on-line* destinada aos professores do Ensino Básico e Secundário, que determina os termos a serem empregados no ensino da LP. Considerando que o referido dicionário reproduz os princípios teóricos, a hierarquia de termos e os verbetes constantes RTLEBS, optamos por analisar, nesta pesquisa, este último documento²³, pois a sua natureza linear facilitou a coleta dos dados.

A RTLEBS apresentou uma lista mais reduzida de termos (correspondendo a apenas 40% do número constante da primeira lista), na qual se encontram aqueles considerados pelos autores mais prováveis de serem mobilizados no contexto do ensino de LP nas escolas.

A despeito das críticas à versão primeira da TLEBS, Veloso (2006) avaliou aquele documento positivamente, ao analisar o lugar nele reservado à fonética e à fonologia. O autor enfatizou a sua satisfação ao perceber, em termos quantitativos, a presença de destaque dessas áreas na TLEBS (Ministério da Educação, 2004) então em vigor, em comparação com a Nomenclatura Gramatical de 1967, em uso até o ano de 2003. De cerca de 70 entradas, constantes deste documento, passou-se a 113 naquele, num contexto em que, tradicionalmente, a morfologia e a sintaxe sempre gozaram de mais espaço, o que faz, segundo o autor, com que os estudantes do Ensino Básico dominem noções básicas dessas áreas, mas pouco saibam acerca da fonética e da fonologia.

3.2.2.2. O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico em Portugal

Desde a homologação da RTLEBS, em 2007, os Ensinos Básico e Secundário português passaram por duas reformas.

Em maio de 2015, o Ministério da Educação e Ciência de Portugal publicou o documento intitulado *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*²⁴. Nesse documento, são apresentadas as *metas curriculares*, que estabelecem os objetivos

²¹ Disponível em http://www.netprof.pt/pdf/revisao_TLEBS_2007.pdf

²² Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>

²³ O DT *on-line*, dada a sua natureza hipertextual, não se organiza linearmente, de maneira que ao leitor cabe definir as estratégias de busca e de pesquisa que lhe são convenientes.

²⁴ Esse documento foi produzido com base nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2012), que foram homologadas a 3 de Agosto de 2012, por meio do Despacho nº 5305/2012, no contexto da Revisão da Estrutura Curricular, que se deu no mesmo ano.

a serem atingidos ao longo dos três ciclos do Ensino Básico²⁵, e os *conteúdos* que devem ser trabalhados. São ainda propostos *descritores de desempenho*, que asseguram a sua operacionalização. De acordo com o documento, tal organização “[...] *permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino.*” (Buescu et al., 2015, p. 3).

Nos três ciclos do Ensino Básico, as metas referidas no programa, os respetivos descritores de desempenho e os conteúdos a eles associados são estruturados em torno de quatro domínios: *Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática* (sendo que, no 3º Ciclo, *Leitura e Escrita* se separam, passando a constituir domínios distintos).

O documento organiza-se da forma que passamos a descrever. Logo após o texto introdutório, são elencados vinte e um objetivos gerais do ensino da LP, estruturados em torno dos supracitados domínios. A seguir, cada um dos três ciclos do Ensino Básico é caracterizado. A tal caracterização seguem-se quadros, onde são apresentados os conteúdos para cada domínio e é estabelecida a correspondência com metas curriculares e respetivos descritores de desempenho (que são representados por números nos quadros e depois detalhados na parte final do documento). Depois, há um texto curto, que versa sobre a metodologia e a avaliação. Por fim, nos anexos, listam-se as obras e os textos que deverão ser trabalhados nos referidos ciclos.

Considerado que a fonética e a fonologia do Português são áreas que, tradicionalmente, ocupam pouco espaço no currículo escolar em Portugal (Veloso, 2006) e a importância desses campos à reflexão sobre a língua, bem como à ampliação dos saberes linguísticos dos alunos, as duas perguntas a que a pesquisa buscou responder foram: *Qual o lugar reservado à fonética e à fonologia no PMCPEB? A RTLEBS oferece os subsídios teóricos de apoio ao cumprimento das metas determinadas pelo PMCPEB que envolvem as áreas em pauta?* Os objetivos foram: analisar o espaço ocupado pela fonética e pela fonologia no PMCPEB nos três ciclos do Ensino Básico²⁶ e analisar se os verbetes constantes da RTLEBS contemplam os conteúdos dessas áreas previstos pelo PMCPEB. Para tanto, efetuamos um levantamento desses conteúdos previstos para os três ciclos em análise, observamos se os conteúdos determinados para os dois primeiros ciclos dão subsídios para a abordagem daqueles que são determinados para o terceiro ciclo e consultamos a RTLEBS, a fim de verificar se dela constam as definições dos conceitos necessários ao trabalho com os conteúdos em pauta.

A análise dos conteúdos, metas curriculares e descritores definidos para os dois últimos anos do 3º Ciclo do Ensino Básico só pôde ser feita mediante o levantamento dos conteúdos da fonética e da fonologia necessários à consecução de tais metas, abordados no decorrer do 1º e do 2º Ciclos. Assim, ainda que fuja aos objetivos da presente investigação analisar em profundidade os programas do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, apresentamo-los abaixo, antes de dar início à apresentação e discussão da parte do documento que constitui objeto de estudo da presente investigação.

²⁵ Em Portugal, os nove anos de escolaridade do Ensino Básico (que, no Brasil, correspondem ao Ensino Fundamental) são distribuídos em três ciclos da seguinte forma: 1º Ciclo – 1º, 2º, 3º e 4º anos; 2º Ciclo – 5º e 6º anos; 3º Ciclo – 7º, 8º e 9º anos.

²⁶ Os três ciclos do Ensino Básico português equivalem, no Brasil, ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

No quadro abaixo, explicitamos os dados relativos ao 1º Ciclo do Ensino Básico:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
1º ANO		
<i>Leitura e Escrita</i>	<p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discriminar pares mínimos. 2. Repetir imediatamente depois da apresentação oral sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante-vogal) ou CCV (consoante-vogal-vogal). 3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. 4. Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba. 5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”). 6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes comecem pelo mesmo fonema. 7. Repetir uma sílaba CV (consoante-vogal) ou VC (vogal-consoante), pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema. 8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal-consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante-vogal) ou CVC (consoante-vogal-consoante), respetivamente. 9. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápis usado” – “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal. <p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos) 4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra. 5. Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de ¾ dos grafemas com acento diacrítico e dos dígrafos e ditongos. 6. Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente. 	<p>Consciência fonológica e habilidades fonéticas</p> <p>Perceção e discriminação fonéticas</p> <p>Consciência silábica</p> <p>Sensibilidade fonológica</p> <p>Consciência fonémica</p> <p>Alfabeto e grafemas</p> <p>Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos</p>
2º ANO		
<i>Leitura e Escrita</i>	<p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetir, sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro, uma sílaba CV ou CVC pronunciada pelo professor. 2. Repetir, sem cometer nenhum erro, uma sílaba V ou VC, juntando no início uma consoante sugerida pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV ou CVC, respetivamente. 3. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “cachorro irritado” – “ki”), cometendo poucos erros. 	<p>Consciência fonémica</p> <p>Manipulação fonémica</p>

	6. Conhecer o alfabeto e os grafemas 1. Associar as forma minúscula e maiúscula a todas as letras do alfabeto. 2. Recitar todo o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa. 3. Escrever todas as letras do alfabeto, em forma minúscula e maiúscula, em resposta ao nome ou a segmento fônico que corresponde habitualmente à letra. 4. Pronunciar o(s) segmento(s) fônico(s) de todos os grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos. 5. Escrever todos os dígrafos e ditongos, de uma das maneira possíveis em português, quando solicitado pelo(s) segmento(s) fônico(s) correspondente(s).	Alfabeto e grafemas Alfabeto (consolidação) Correspondências grafofonémicas (grafemas com diacrítico, dígrafos e ditongos) Correspondências fonográficas
3º ANO		
<i>Leitura e Escrita</i>	4. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas 1. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, cometendo erros só ocasionalmente e apresentando um número significativo de respostas determinadas por uma codificação ortográfica. 12. Desenvolver o conhecimento da ortografia 1. Indicar, para as relações grafema-fonema e fonema-grafema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico, do português, podem corresponder a mais de que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras.	Consciência fonémica (consolidação) Ortografia e pontuação
<i>Gramática</i>	1. Explicitar aspectos fundamentais da fonologia do português 1. Classificar palavras quanto ao número de sílabas 2. Distinguir sílaba tónica da átona 3. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.	Fonologia Monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos Sílaba tónica e sílaba átona Palavras agudas, graves e esdrúxulas

Quadro 9 – Conteúdos do eixo fonética/fonologia a serem trabalhados no 1º CEB
(Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

O quadro mostra que os conteúdos da fonética e da fonologia relativos ao 1º Ciclo estão dispostos em uma progressão de nível de complexidade, que possibilita o desenvolvimento de competências necessárias ao processo de aquisição e de consolidação da leitura e da escrita.

Parte-se, no 1º Ano, do trabalho com a percepção, a consciência e a sensibilização, o qual leva o aluno dessa faixa etária à expansão dos conhecimentos relativos à modalidade oral de sua LM, já consolidados antes mesmo de sua chegada à escola. Assim, desenvolve-se, por exemplo: a sua percepção de que a permuta de sons no interior de uma palavra ocasionará mudança de sentido, por meio do trabalho com os pares mínimos; a compreensão de que as palavras são formadas por diferentes números de sílabas e que, em função disso, há palavras maiores do que outras (monossílabas, dissílabas e

polissílabas); a consciência intrassilábica, ou seja, a percepção de que as sílabas são formadas por unidades mínimas.

No 2º Ano, passa-se ao desenvolvimento da consciência silábica e intrassilábica: trabalha-se a maneira como, nas sílabas, se combinam as vogais, as semivogais e as consoantes, inclusive na formação de dígrafos e de ditongos; ensina-se a relação grafofonêmica. Além disso, o aluno deve conhecer todas as letras do alfabeto (nas suas representações minúscula e maiúscula), bem como a relação entre os grafemas e os fonemas.

No 3º ano, consolida-se a consciência fonológica – especificamente a silábica e a intrassilábica – e trabalha-se a acentuação, de maneira que o aluno consiga classificar as palavras de acordo com a posição da sílaba tônica.

A despeito dessa progressão tão positiva à aquisição e consolidação da escrita, verificamos que o PMCPEB (Buescu *et al.*, 2015) não prevê para o 4º, 5º, 6º e 7º anos (ou seja, no último ano do 1º Ciclo, durante todo o 2º Ciclo e no primeiro ano do 3º Ciclo) conteúdos da fonética e da fonologia. Consideramos tal dado bastante relevante à nossa pesquisa, uma vez que ele descortina o espaço destinado a essas áreas no currículo do Ensino Básico português como um todo.

A leitura do documento mostrou ainda que outros níveis de análise linguística – como a morfologia, a lexicologia e a sintaxe – são trabalhados ininterruptamente durante quase todo o Ensino Básico, ocupando, desta forma, uma extensão muito mais ampla desse currículo. Os conteúdos da primeira são previstos desde o 1º até o 8º ano; os da segunda, do 1º ao 9º ano; por fim, os da terceira, do 3º ao 9º ano.

No documento em pauta, estão delineados dois objetivos gerais para o 3º Ciclo do Ensino Básico, os quais reiteramos aqui: consolidar consistentemente as competências do âmbito da escrita e da leitura que foram desenvolvidas no ciclo anterior e *“desenvolver e consubstanciar a sua utilização, para a aprendizagem de outros saberes e para o desenvolvimento de capacidades progressivamente mais complexas, adaptadas, naturalmente, à faixa etária em consideração.”* (Buescu *et al.*, 2015, p. 27). Consideramos que a ruptura da abordagem dos conteúdos da fonética e da fonologia durante quatro anos consecutivos inviabiliza a consecução dos dois supramencionados objetivos, uma vez que não se pode, no 3º Ciclo, consolidar competências que não foram desenvolvidas no 2º Ciclo. De igual forma, o *desenvolvimento de capacidades progressivamente mais complexas* é bruscamente interrompido com essa cessação.

Levando em conta os objetivos da presente investigação, a nossa atenção voltou-se especificamente à análise das secções do documento que abordam o trabalho com a fonética e a fonologia no 8º e no 9º anos de escolaridade (integrados no 3º Ciclo do Ensino Básico), que é o que passamos a fazer de agora em diante.

Na secção do documento intitulada *Caracterização*, depois de terem sido apresentados os objetivos específicos a serem atingidos no trabalho com a Leitura, a Escrita e a Educação Literária, são explicitados aqueles relativos à abordagem da Gramática, domínio que possibilita, segundo o texto, a interação com os demais. Assim, é prevista, no decorrer do ciclo em pauta, a sedimentação progressiva (e anual) dos conhecimentos da morfologia e da sintaxe.

No campo da fonologia, determina-se que seja feita a abordagem dos principais processos fonológicos, por meio do estudo de textos em que eles se façam perceber

explicitamente. Isso significa que se pretende que, nesse nível de escolaridade, o trabalho dê-se em torno do plano fonológico, o qual não prescinde, como veremos a seguir, da contínua retomada de saberes relativos ao plano fonético.

Diante desse contexto, passamos, agora, ao levantamento dos conceitos da fonologia constantes dos quadros em que são listados os conteúdos do 8º e do 9º ano. Neles, os cinco domínios de estudo da língua (*Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática*) estão relacionados a conteúdos específicos que se distribuem em blocos.

Observe-se o quadro abaixo, que é uma adaptação feita por nós dos quadros de metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos a serem trabalhados no 8º ano, relativos ao eixo fonética/fonologia, constantes do PMCPEB:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
<i>Oralidade</i>	6. Reconhecer a variação da língua 1. Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.	Variação da língua Plano fonológico, lexical e sintático Contextos geográficos

Quadro 10 – Conteúdos do eixo fonética/fonologia a serem trabalhados no 8º Ano
(Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

No 8º ano, conceitos da fonologia fazem-se presentes apenas no domínio da *Oralidade*, no bloco intitulado *Variação da língua*, que abrange os conteúdos *Plano fonológico, lexical e sintático* e *Contextos geográficos*. Como se pode ver no quadro, a meta curricular delineada para os conteúdos de fonologia previstos pelo documento para este ano de escolaridade é acompanhada por dois descritores de desempenho: *Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático* e *Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português* (Buescu *et al.*, 2015, p. 80).

Ainda que os campos da fonética e da fonologia sejam interdependentes, consideramos que a identificação, nesse nível de escolaridade, daquilo que é do domínio da fonologia (e, por consequência, daquilo que compete à fonética) é muito importante, para que os alunos sedimentem a noção de que, no domínio dos sons de sua LM, há múltiplas possibilidades de realização fonética de um mesmo som, mas nem todos os sons têm função comunicativa. Ao afirmarmos que esse saber é importante a esse nível, levamos em conta a capacidade de abstração que deve ter sido sistematicamente desenvolvida no decurso dos ciclos anteriores do Ensino Básico. Da mesma forma, a distinção do que, na língua, remete para o plano geográfico (e, por consequência, do que remete para outros planos, como o social e o diacrônico) é imprescindível ao desenvolvimento da capacidade de diferenciação das variadas normas.

Para se compreender o alcance destas observações, imaginemos que um professor decida explorar as variações fonológicas do Português europeu e do Português do Brasil, especificamente no que diz respeito à realização fonêmica do grafema “l” em posição final de sílaba (por exemplo, na palavra *sal*). Para tanto, ele poderá mostrar aos alunos

que, na grande maioria dos dialetos do Português do Brasil, ocorre a vocalização desse segmento [‘saw], enquanto que, num grupo muito restrito (residente em algumas regiões dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, por exemplo) e entre os portugueses, o fone que se observa é uma lateral alveolar vozeada velarizada [‘saɫ]. Essa explanação somente será bem sucedida, se os seguintes conteúdos da fonética articulatória já tiverem sido trabalhados em sala de aula: características dos segmentos consonantais (ponto e modo de articulação, vozeamento e desvozeamento) e propriedades dos segmentos vocálicos (posição da língua em termos de abertura, anterioridade e posterioridade, arredondamento dos lábios).

É importante esclarecermos que não estamos defendendo a ideia de que a escola deve formar especialistas em fonética e em fonologia (como se sabe, cabe ao professor fazer a adequada transposição didática desses conteúdos para o contexto escolar), mas militando (no sentido mais literal do termo) em favor da ampliação do espaço dessas áreas em todos os níveis do currículo escolar, para que, enfim, perceba-se que elas são tão caras à formação dos alunos como a morfologia, a lexicologia e a sintaxe, domínios linguísticos que, como ver-se-á adiante, ocupam largas extensões dos currículos de LP em geral.

No quadro que segue, apresentamos uma adaptação feita por nós dos quadros de metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos a serem trabalhados no 9º ano, relativos ao eixo fonética/fonologia, constantes do PMCPEB:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
<i>Oralidade</i>	6. Reconhecer a variação da língua 1. Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.	Variação da língua Plano fonológico, lexical e sintático Contextos geográficos
<i>Leitura</i>	12. Reconhecer a variação da língua 1. Identificar, em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.	Variação da língua Plano fonológico, lexical e sintático (identificação); contextos históricos e geográficos (distinção)
<i>Gramática</i>	24. Explicitar aspectos da fonologia do português 1. Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síntese e apócope) e de alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátase).	Fonologia Processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síncope e apócope) e de alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátase)

Quadro 11 – Conteúdos do eixo fonética/fonologia a serem trabalhados no 9º Ano
(Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

O quadro acima revela-nos que, no 9º ano (que é o último do 3º Ciclo do Ensino Básico), há uma considerável abrangência dos conceitos da fonologia, uma vez que eles encontram-se em três domínios diferentes: Oralidade, Leitura e Gramática. Por essa razão

e porque a abordagem desses conceitos exige o domínio de vários conhecimentos que lhes servem de base, efetuamos uma análise mais detida e detalhada dessa parte do programa. Assim, verificamos que, no domínio da Oralidade, repete-se o conteúdo determinado para o 8º ano, que também é explicitado no domínio da Leitura, no bloco Variação da língua, mas, desta vez, prevê-se a identificação do que é do plano fonológico e a distinção do que é do plano geográfico.

Entretanto, os verbos “reconhecer”, “identificar” e “distinguir” – que introduzem tais metas e descritores de desempenho – chamaram a nossa atenção por sua natureza estritamente conteudista, pois sabemos que, se se quer formar jovens que sejam capazes de combater preconceitos linguísticos que se materializam por meio de juízos de valor socioideológicos e historicoculturais, os programas escolares precisam se pautar numa perspectiva reflexiva. Às ações desencadeadas pelos mencionados verbos devem ser associadas competências atitudinais caras ao combate ao referido preconceito, como o respeito e a valorização das variantes linguísticas de menos prestígio social, praticadas por comunidades rurais ou por grupos de baixa escolaridade, por exemplo. Em outros termos, as ações de reconhecer, identificar, distinguir e explicitar não prescindem das atitudes de respeitar e valorizar as diferentes normas linguísticas.

Além disso, consideramos que o descritor de desempenho “Identificar, em textos orais, a variação no plano fonológico” é muito amplo e não oferece ao professor dados suficientes à sua consecução, uma vez que a expressão “variação fonológica” abarca uma gama relativamente grande de fenômenos fonológicos, dentre os quais, exemplificamos: as diversas modalidades de redução de vogais e de consoantes; as variações na realização das vogais nas diferentes posições que ocupam na palavras (tônicas, pretônicas, postônicas orais e nasais, mediais etc); os alçamentos e as palatalizações. Tal amplitude é agravada pela omissão do propósito de tal abordagem nas aulas de LP, o que definitivamente afeta a dimensão didática desses conteúdos. Em outros termos, o desenvolvimento de tal competência está associado a qual objetivo geral do ensino? Quer-se abordar a natureza e as características do sistema fonológico do português em contraponto com o sistema de escrita alfabética? Talvez a natureza de tal lacuna deva-se ao fato de os descritores de desempenho previstos para os diferentes domínios não dialogarem entre si, de maneira que aquilo que compete ao domínio da Oralidade não se relaciona, pelo menos na maneira como o texto foi construído, com o que é do domínio da Leitura.

Nesse íterim, o texto apresenta uma imprecisão terminológica, que agrava tal quadro, ao prever, no domínio da Leitura, a identificação, em textos escritos, da variação no plano fonológico. Como é sabido, a ortografia não permite variação. O que na verdade acontece é que o sistema fonológico pode intervir no sistema alfabético-ortográfico, em especial durante o processo de aquisição da escrita. Não há, em outros termos, uma variação fonológica na escrita, mas um sistema fonológico que pode interferir no sistema escrito. Assim, uma transgressão no sistema de escrita que seja motivada por um processo fonológico é resultado de uma projeção fonético-fonológica do aluno: ele projeta para a escrita algo que é do campo da fala.

No domínio da Gramática, no bloco Fonologia, os conteúdos listados são os processos fonológicos de inserção, supressão e alteração de segmentos. A abordagem desses processos exige o domínio, por parte dos alunos, de conceitos-base, tanto do

campo da fonética, como no da fonologia, que precisam ter sido abordados em anos anteriores, alguns dos quais explicitaremos a seguir. Para isso, seguimos os seguintes passos:

- Retomamos a definição dos processos fonológicos;
- Apresentamos exemplos para cada processo; sempre que fossem verificáveis no Português europeu, pesquisamos, no site do Instituto Camões (2008)²⁷ e na RTLEBS (Ministério da Educação, 2007b) exemplos que os ilustrassem; quando eles não se fizeram presentes em tais fontes de consulta, os exemplos apresentados refletiam usos do Português do Brasil; por vezes, considerando que a distinção de contextos geográficos é um descritor marcadamente presente no documento em análise, optamos por contrapor tais fenômenos em ambos os contextos (Português europeu e Português do Brasil);
- Indicamos os saberes que precisam ser mobilizados no trabalho com o assunto em pauta e observamos se o PMCPEB (Buescu *et al.*, 2015) os prevê para os anos que antecedem o 8º e o 9º ano;
- Consultamos a RTLEBS (Ministério da Educação, 2007b), a fim de verificar se dela constam as definições dos conceitos necessários ao trabalho com os processos fonológicos em pauta; tal opção mostrou-nos a necessidade de ultrapassarmos a abordagem meramente qualitativa dos termos e de analisarmos, também, o seu conteúdo.

De seguida, apresentamos uma reflexão sobre os processos fonológicos. Começaremos pelos *processos fonológicos de inserção*.

A *prótese*, que corresponde ao acréscimo de um segmento no início da palavra, ocorre, segundo a RTLEBS, em alguns dialetos do Português europeu, entre o artigo e o substantivo de sequências como “a água”/“a[i]água”. Também pode ser observado na fala de brasileiros menos escolarizados, em ocorrências como “voar/avoar”, “lembrar/alembiar”²⁸. A abordagem de tal processo requer a retomada (e a desejável consolidação do conteúdo em tela) da meta delineada no PMCPEB para o 8º ano (*Reconhecer a variação da língua*) e de seus respectivos descritores de desempenho (*Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático* e *Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português*). Nesse caso, uma possível estratégia pode ser a exploração das características fonéticas do Português europeu e do brasileiro.

A *epêntese* corresponde à inserção de um segmento no meio da palavra, quando, por exemplo, por razões etimológicas, fazem-se presentes numa palavra determinadas sequências de consoantes que fogem ao padrão silábico do Português (que tem uma única vogal como núcleo). Por exemplo, os falantes brasileiros inserem uma vogal epêntica nas palavras “obstáculo”, “corrupto” e “óbvio” (do latim *obstaculum/corruptio/obvius*) pronunciando “obistáculo”, “corrupito”, “óbvio”. À explanação de tal processo fonológico, assim como de todos os outros que se encontram no PMCPEB, é imprescindível o trabalho com o conteúdo relativo à estrutura da sílaba do

²⁷ Disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo6_3.html

²⁸ Ainda que essas quatro formas existam no Português brasileiro, as ocorrências “voar” e “lembrar” são socialmente mais aceitas e, portanto, mais utilizadas pelos falantes que conhecem a norma padrão.

Português, o qual é introduzido nos três primeiros anos do ensino básico. Depois desse período, entretanto, ele não mais é retomado/aprofundado. Para atingir com sucesso as metas propostas pelo PMCPEB, o professor precisaria inserir em sua planificação conteúdos não previstos para os anos anteriores, dentre os quais, destacamos os componentes da sílaba do Português europeu (núcleo, rima, ataque e coda), o princípio de sonoridade e a escala de sonoridade.

A *paragoge* corresponde ao acréscimo de um segmento no final de uma palavra. Em certas circunstâncias, na modalidade falada do Português europeu, tal fenômeno tende a ocorrer no final dos verbos no infinitivo, onde um elemento que sucede o “r” final é audível (“cantar/cantare” [kã’tare], “pular/pulare” [pu’lare]). Ocorrência diversa verifica-se na fala do Português do Brasil, em que a tendência é, em considerável parte dos dialetos, o apagamento desse elemento final (cantar/canta [kã’ta], pular/pula [pu’la]). No trabalho com tal questão, os alunos precisam compreender que a escrita e a fala são modalidades da língua que possuem as suas especificidades e que aquela não é a representação fiel desta. No PMCPEB, os conteúdos, as metas curriculares e os descritores relativos ao domínio da *Oralidade* constam de todos os anos do Ensino Básico, o que é uma proposta inovadora, se consideramos que, historicamente, a escola voltou-se ao ensino da escrita e da leitura e eximiu-se da responsabilidade de ensinar os gêneros orais formais que os alunos normalmente não aprendem fora do espaço escolar. Entretanto, entre os conteúdos, as metas e os descritores citados, não se prevê a abordagem da relação fala e escrita, como um contínuo de práticas discursivas, em que uma modalidade, ora aproxima-se, ora distancia-se da outra, reflexão de essencial importância para que aquela não seja avaliada a partir da ótica desta e imprescindível à superação da perspectiva dicotômica, segundo a qual a escrita é superior à fala. Foge, entretanto, aos objetivos desta investigação abordar essa questão e a observação ora efetuada carece de aprofundamento.

Entretanto, a nossa consulta à RTLEBS mostrou-nos que a apresentação dos processos supramencionados carece de aprofundamento e de detalhamento, uma vez que, após definição sucinta do fenômeno em tela – *“Inserção de segmentos: Processo fonológico em que um novo segmento passa a ser articulado em posição inicial (prótese), medial (epêntese) e final (paragoge).”* (Ministério da Educação, 2007b, p. 38) – há apenas o exemplo de epêntese. Por sua vez, no verbete dos *Processos fonológicos*, há somente a seguinte definição geral da expressão: *“Termo usado para referir as modificações sofridas pelos segmentos em diversas circunstâncias contextuais (no início e no final das palavras, junto de vogal acentuada, etc.)”* (*ibidem*).

É importante observar que, logo no parágrafo introdutório do documento referido, consta o objetivo para o qual ele foi originalmente concebido (Ministério da Educação e Ciência, 2007b, p. 3): *“um documento de referência para as práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa com a finalidade de superar a **desatualização da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 e consequente deriva terminológica largamente documentada nos materiais didáticos destinados ao ensino da língua.**”* (grifo nosso).

A ausência, na RTLEBS, de definições precisas, detalhadas e exemplificadas dos processos fonológicos previstos no programa em vigor em Portugal é um indicativo de que tal recurso carece de revisões que acompanhem as reformas dos programas do

Ensino Básico, sob pena de ele não servir, como poderia, ao propósito para o qual foi criado. O professor cuja conclusão de curso não seja recente (ou cuja conclusão é recente, mas que não teve uma formação adequada no campo da fonética e da fonologia) e que não venha participando de cursos de formação continuada nessa área, certamente terá dificuldades para abordar os conteúdos determinados pelo programa em vigor atualmente. Pelo menos no que concerne ao campo de investigação desta pesquisa, a referida *“desatualização da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 e consequente deriva terminológica largamente documentada nos materiais didáticos destinados ao ensino da língua.”* ainda não foi superada.

Seguimos para os *processos fonológicos de supressão*.

A *aférese* é o apagamento de um segmento em contexto de início de palavra. Para Mattoso Câmara Júnior (2009, p. 49), *“Na língua Portuguesa, há tendência à aférese da vogal inicial que constitui sílaba simples, por causa da força expiratória que se dá à consoante que começa a sílaba seguinte.”*. No Brasil, verifica-se na fala de pessoas com baixo grau de escolaridade – como em *“arrancar/rancar”* e *“aguentar/guentar”* – ou na fala informal de indivíduos pertencentes a todos os estratos sociais, como a supressão da primeira sílaba do verbo *estar* em *“eu estou/eu tou”*. Na explanação desse processo em sala de aula, a reflexão acerca da fala e da escrita como um contínuo de práticas discursivas (de que falamos ao abordarmos a paragoge) seria uma estratégia adequada. Além disso, seria necessário abordar tal fenômeno sob a perspectiva da variação linguística, a partir da observação de que a aférese tanto remete ao nível de escolaridade do falante (como nos casos das formas de *“arrancar”* e *“aguentar”*, acima mencionados), como ao grau de formalidade da situação de comunicação em que ele se insere (como no caso do verbo *“estar”*, também supracitado). O conteúdo relativo à variação linguística não se faz presente no PMCPEB em anos de escolaridade anteriores ao 8º e ao 9º ano. Nesses anos, eles constituem um assunto específico que é previsto, no 8º ano, no domínio da *Oralidade*, e, no 9º ano, nos domínios da *Oralidade* e da *Leitura*.

A *síncope* consiste na supressão de um segmento medial. No site do Instituto Camões (2008), há uma seção intitulada *Características fonéticas do Português Europeu vs Português Brasileiro*, que refere o seguinte: *“Uma característica do Português Europeu que constitui, talvez, a mais notória diferença em relação ao Português do Brasil diz respeito às **vogais não-acentuadas** que são muito mais audíveis no Português Brasileiro do que no Europeu, sendo, nesta variedade, muito reduzidas, o que leva, por vezes, à sua supressão. Esta característica do Português Europeu tem como consequência que os estrangeiros compreendem melhor a pronúncia de um brasileiro do que de um português, sentindo, neste último caso, que a língua parece ter só consoantes.”*

Para ilustrar tal fenômeno, há quatro transcrições fonéticas (duas do Português brasileiro e duas Português europeu) da frase *“A menina faltou ao teste de psicologia”*. Limitar-nos-emos a transcrever e a comentar abaixo as duas relativas ao Português europeu.

A primeira ocorrência é de uma pronúncia pausada e silabada e a segunda, de uma pronúncia coloquial:

[ɛ mɛˈninɛ faɫˈto aw ˈtɛʃtɐ dɐ psikuluˈʒiɐ]
[ɛ mˈninɛ faɫˈto aw ˈtɛʃt d psikluˈʒiɐ]

Nesta transcrição, o primeiro fone vocálico da palavra “menina”, que está em posição pretônica, é reduzido e só ocorre, segundo o site, no registro pausado e silabado. Por sua vez, na segunda transcrição (registro coloquial), o mesmo segmento é suprimido. Fenômeno semelhante ocorre com o segundo fone vocálico da palavra “psicologia”, que também encontra-se em posição pretônica: é reduzido no registro pausado e suprimido no registro coloquial.

À abordagem desse processo são imprescindíveis os conhecimentos relativos à estrutura da sílaba do Português, assunto que é previsto apenas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, o que significa que o docente, para atingir com sucesso as metas previstas pelo PMCPEB para o 9º ano, precisaria inserir, em sua planificação, conteúdos não previstos para esse ano de escolaridade.

A *apócope* é o apagamento de um segmento no final de um vocábulo. Para ilustrar tal tipo de ocorrência, observe-se, na segunda transcrição fonêmica supra, as pronúncias das palavras *faltou*/[fa'to], *teste*/['tɛʃt] e *de*/[d]. Em todos os casos, verifica-se o apagamento dos fones vocálicos finais. Em grande parte dos dialetos do Português do Brasil, observa-se, na pronúncia de verbos no infinitivo, a tendência ao apagamento do segmento correspondente ao (r) em posição final de palavra. Tal fenômeno é verificado em situações informais, na fala de pessoas de diferentes regiões e níveis de escolaridade. O trabalho com tal conteúdo exige a abordagem dos saberes relativos à estrutura da sílaba do português e às relações entre a fala e a escrita, já mencionados anteriormente.

Na RTLEBS, não há um verbete para a aférese (nem para a apócope e a síncope), que é mencionada apenas na entrada relativa à “supressão de segmentos”, segundo a qual trata-se de “*Processo fonológico em que um segmento deixa de ser articulado em posição inicial (apócope), medial (síncope) e final (aférese) da palavra.*” (Ministério da Educação, 2007b, p. 42). Ao problema referido, acresce um outro mais grave, que diz respeito a um erro de terminologia, observado na troca das definições de apócope e aférese. O primeiro processo ocorre no final da palavra e o segundo acontece no início, e não o contrário, como consta do referido dicionário terminológico.

Na RTLEBS, encontram-se ainda os seguintes verbetes relativos à sílaba: *sílaba*, *sílaba aberta*, *sílaba átona*, *sílaba fechada* e *sílaba tônica*. Destaquemos a definição de sílaba lá disponível (Ministério da Educação, 2007b, p. 41): “*Unidade que agrupa os sons dentro da palavra. Pode incluir um ou mais sons, como nas sílabas da palavra a-pro-veitar. Dentro da sílaba, os sons podem ocorrer no ataque da sílaba (consoante (s) à esquerda da vogal), no núcleo da sílaba (vogal ou ditongo) ou na coda da sílaba (consoante à direita da vogal). O núcleo e a coda constituem a rima da sílaba.*” (grifo nosso).

Chamou a nossa atenção o fato de, apesar de fazerem-se presentes em tal definição palavras como “ataque”, “coda” e “núcleo”, não existirem, nesse documento, verbetes específicos para elas, onde constasse uma explanação mais precisa desses conceitos, que são tão caros à compreensão da estrutura da sílaba.

Com base na percepção de tal problema, reiteramos a supramencionada necessidade de haver sintonia entre os conteúdos, metas e descritores previstos pelo PMCPEB e pela RTLEBS. Acrescente-se a essa questão o equívoco, grifado na citação acima, da ideia de composição de núcleo da sílaba, que poderia, segundo o verbete, ser formado por vogal ou ditongo, quando tal fenômeno não é previsto na estrutura da sílaba

do Português, que só admite uma (e apenas uma) vogal como núcleo, ainda que mais de uma vogal possa fazer parte da mesma sílaba.

Segue-se a *alteração de segmentos*.

A *redução vocálica* corresponde ao natural enfraquecimento que sofrem as vogais quando ocupam posição átona nas palavras, seja essa posição inicial, medial ou final. Na transcrição fonética silabada e pausada [v mɐ'niɲɐ fa'to aw 'tɛʃtɐ dɐ psikulu'ʒiɐ], tal fenômeno ocorre, como já referido acima, com o primeiro fone vocálico da palavra “menina”, que ocupa posição pretônica, e com o fone vocálico final da palavra “teste”, que ocorre em posição postônica final.

O quadro abaixo, retirado do site do Instituto Camões (2008), traz exemplos de vocábulos em que tal redução ocorre, por exemplo, em posição inicial (merecer/[mɐ'sɛr]), inicial e medial (despegar/[dʃpɐ'ɣar]) e, por fim, inicial e final (telefone/[tɛ'fɔn]).

Palavra	Transcrição fonética
telefone	[tɛ'fɔn]
merecer	[mɐ'sɛr]
depenicar	[dɐnɨ'kar]
rememorar	[ɐmmu'rar]
despegar	[dʃpɐ'ɣar]
despregar	[dʃpɐ'ɣar]
desprestigiar	[dʃpɛ'tɨʒi'ar]

Quadro 12 – Estrutura da sílaba do Português europeu
(Fonte: Site do Instituto Camões, 2008)

A *assimilação* é a mudança que sofrem os fonemas, que podem adquirir as propriedades de vozeamento ou de nasalização, por influência de segmentos vizinhos. Em Português europeu, o vocábulo “vamos”, se pronunciado fora do contexto de uma frase, tem a seguinte realização [vamuʃ]: o fone final é fricativo, alveopalatal desvozeado [ʃ]. Entretanto, quando inserido em um contexto de uma frase como esta, retirada do site do Instituto Camões (2008) – “Vamos jantar.” – a realização, em pronúncia pausada, é: [vamuʒ ʒɐ'tar]. O que ocorre é que, por influência do primeiro fone da palavra “jantar” – [ʒ] – que é fricativo alveopalatal vozeado – o segmento [ʃ] assimila a propriedade de vozeamento do fone vizinho. No contexto de uma fala cotidiana, por sua vez, [ʃ] é fundido com [ʒ]: [vamu ʒɐ'tar]. De maneira semelhante, o fone vocálico [u] – que é alto, arredondado e anterior – adquire, por influência do fone nasal bilabial vozeado [m], a propriedade da nasalização na palavra “muito” [mũltu].

Os conteúdos necessários à explicação da assimilação não são previstos pelo PMCPEB em nenhum ano de escolaridade anterior ao 9º ano e, por essa razão, o professor precisaria introduzi-los. Dentre eles, destacamos os parâmetros necessários à descrição dos sons consonantais: o lugar de articulação (sons bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, alveopalatais, palatais, velares e glotais), a maneira ou o modo de articulação (sons oclusivos, nasais, fricativos, africados, tepe, vibrantes, retroflexos e laterais), o estado da glote durante a produção desses sons (fonemas vozeados ou desvozeados). Após tal trabalho, seria possível ao professor explicar que, além dessas características primárias, os fonemas possuem também articulações secundárias, como, por exemplo, a assimilação de vozeamento sofrida pelo fonema [ʃ] e a nasalização do fonema [u] ilustrados no parágrafo anterior em [vamuʒ ʒɐ'tar] e em [mũltu] respectivamente.

A *dissimilação*, segundo a RTLEBS (Ministério da Educação, 2007b, p. 37), é um “Processo fonológico em que um segmento fonético perde um ou mais traços fonéticos que tinha em comum com um segmento vizinho, diferenciando-se dele.” Um exemplo desse fenômeno pode ser observado na palavra “lírio”, a qual deriva do latim *lilium*, que sofreu mudança no segundo fone consonantal, que passou de [l] para [r]. Numa perspectiva sincrônica, o referido documento cita como exemplo de dissimilação a realização, no dialeto de Lisboa, da primeira vogal da palavra “telha”.

A *metátase* corresponde à alteração de um segmento, que acontece devido à sua transposição para uma posição diferente da original na sílaba. Ocorre também quando uma sílaba passa para outra posição na palavra. Diacronicamente falando, as modificações ocorridas na passagem das palavras *semper/sempre* e *super/sobre* do Latim para o Português ilustram isso. Numa perspectiva sincrônica, a RTLEBS (Ministério da Educação, 2007b, p. 39) cita os seguintes exemplos de metátase no Português europeu: “A troca de sílabas em ‘estômago’ > ‘estôgamo’, ou a troca de segmentos em ‘prateleira’ > ‘parteira’ em algumas variedades sociais.” No Português do Brasil, ele se dá na fala de pessoas com baixo grau de escolaridade, em ocorrências como *cardeneta* (*caderneta*), *largato* (*lagarto*) ou *iorgute* (*iogurte*).

A tal abordagem é imprescindível a retomada e o aprofundamento de certos conteúdos (*variação da língua: plano fonológico, lexical e sintático; contextos geográficos*), da meta curricular *Reconhecer a variação da língua* e dos descritores de desempenho *Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático* e *Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português*, previstos para o 8º ano pelo PMCPB.

Na RTLEBS (Ministério da Educação, 2007b), podemos encontrar:

- A definição “*Redução: Processo fonológico que consiste no enfraquecimento de uma vogal em posição átona*” (op. cit., p. 41); assim, a primeira vogal de “bolo” sofre uma redução em “bolinho” e o mesmo sucede nos pares “medo/medroso”, “mata/matagal”;

- Uma entrada específica para a assimilação, que é um “*Processo fonológico em que um segmento fonético se identifica com um segmento vizinho, ou dele se aproxima, ao adquirir um ou dois traços fonéticos desse segmento vizinho.*” (op. cit., p. 36); ainda que, como fenômeno linguístico universal, esse processo faça-se presente não apenas no Português europeu, do Brasil ou da Guiné Bissau, mas em todas as línguas naturais, o documento em pauta, ao ilustrá-lo, aborda-o apenas do ponto de vista diacrônico, por meio da evolução sofrida pelo vocábulo “mão”, na sua passagem do Latim para o Português – “*Assimilação: manum>mānu>mão*” (ibidem); a nosso ver, perde-se uma valiosa oportunidade de se mostrar que os processos fonológicos acontecem tanto do ponto de vista diacrônico, como do sincrônico, e, especialmente, que eles estão presentes na fala de todas as pessoas;

- Uma entrada para a metátase: “*Metátase: transposição de segmentos ou sílabas no interior de uma palavra.*” (op. cit., p. 39).

A análise feita mostrou que, a despeito dos aspectos positivos da RTLEBS já mencionados, foram verificadas fragilidades na organização e na composição dos verbetes selecionados nesta investigação, dentre os quais descamos as seguintes:

- Os processos fonológicos poderiam ter sido abordados tanto na perspectiva sincrônica, quanto na diacrônica, enquanto fenômenos inerentes a todas as línguas naturais; em vez disso, o documento não faz tal articulação e perde, em algumas ocasiões, caras oportunidades de efetuar definições mais completas desses processos;
- Falta de aprofundamento na definição dos três processos fonológicos de inserção e carência de exemplos;
- Ausência de verbetes específicos relacionados à definição de sílaba apresentada pelo próprio documento, tais como *ataque*, *núcleo* e *coda*;
- Equívoco na definição de *núcleo*, verificado no verbete de *sílaba*, como detalhado a seguir;
- Ausência de entradas específicas para cada um dos três processos fonológicos de *supressão*;
- Erro de terminologia, verificado no verbete *supressão de segmentos*, na definição do que é *apócope* e *aférese*.

A presente explanação objetivou explicitar cuidadosamente cada uma das questões referidas, durante a análise que foi efetuada das metas curriculares, dos descritores de desempenho e dos conteúdos relativos à fonética e à fonologia previstos pelo PMCPEB. Nessa ocasião, efetuamos um cruzamento entre os conteúdos previstos nesse documento para o 9º ano e os verbetes contantes da RTLEBS, a fim de verificarmos se havia, nesse dicionário terminológico, verbetes necessários à abordagem dos referidos conteúdos, metas e descritores.

A conclusão a que chegamos é que a redução do número de verbetes efetuada por ocasião da revisão da TLEBS foi danosa às áreas de fonética e de fonologia, tanto do ponto de vista quantitativo (foram suprimidas definições essenciais à compreensão dos processos fonológicos previstos para o 9º ano pelo programa em vigor), quando qualitativo (há definições que, de tão sucintas, tornam-se vagas e há equívocos terminológicos).

Além disso, o PMCPEB, apesar de inovar²⁹ – ao prever metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos relativos à fonética e à fonologia para os dois anos finais do 3º Ciclo – não antevê, para os anos que antecedem o 8º e o 9º, saberes imprescindíveis a essa abordagem. Para que o professor dê conta com sucesso do que dispõe o documento, ele precisa, em um mesmo ano, preencher a lacuna de quatro anos de escolaridade (4º, 5º, 6º e 7º), em que a fonética e a fonologia são postas de lado pelo programa, o que parece algo um tanto inexequível.

Destinamos, neste texto, uma seção para abordar a dimensão didática, analisando a forma como os conteúdos da fonética e da fonologia presentes no PMCPEB deverão ser abordados para se atingir as metas curriculares a eles associadas tendo em conta os descritores de desempenho, porque a nossa experiência enquanto professora de LP e pesquisadora nos mostra que, para além da mera presença dessas áreas nesse documento, o tratamento a elas dispensado constitui fator de grande relevo à ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Para abordarmos tal questão, recorreremos mais uma vez à lúcida reflexão feita por Demo (2004) acerca do que ele denomina de “cultura do instrucionismo”, por oposição à “cultura da aprendizagem reconstrutiva e do

²⁹ Em relação ao documento anterior: *Metas curriculares para o Ensino Básico* (Buescu et al., 2012).

conhecimento disruptivo”. Para chegarmos a tal ponto, apresentamos sucintamente as concepções de aula, de aprendizagem e de professor pressupostas por esta cultura.

A aula, nessa perspectiva, é encarada como um procedimento didático de cunho informativo e, nesse sentido, secundário no processo de construção de conhecimento, e objetiva formar sujeitos essencialmente instigadores e questionadores. Os conhecimentos são continuamente revisitados, reconstruídos e tal reconstrução é bem mais trabalhosa, porquanto demanda criatividade. Subjacente a tal modelo, está um perfil de docente, que, muito longe de ser um reproduzidor de conteúdos, tem, no estudo e na pesquisa (atividade que é constitutivamente reconstrutiva), ações que orientam a sua práxis. Para Demo (2004), o professor é essencialmente um sujeito que sabe aprender e que também cuida para que os alunos aprendam, o que se torna um grande desafio, quando se está diante de situações desfavoráveis. É esse, aliás, o “grande milagre” docente, segundo o autor. Esse tipo opõe-se ao conhecido modelo de “professor horista”, que, tendo sido contratado apenas para dar aulas, não tem tempo de estudar, não tem o que ensinar e, conseqüentemente, não forma indivíduos questionadores. No interim dessa reflexão, não poderíamos deixar de fazer referência ao que, anos antes de Demo, Freire (1996, p. 14) afirmou: *“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço ou anunciar a novidade. [...] A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum.”*

Esse professor pesquisador – de que fala Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* – necessita, sem dúvidas, de uma formação inicial e continuada, que lhe dê condições para assumir esse lugar de sujeito autônomo, questionador, investigador.

Hipotetizemos, pois, um professor que, tendo tido essas condições ideais, esteja a planificar as atividades que desenvolverá em sua turma do 9º ano, as quais envolvem as metas curriculares, os descritores de desempenho e os conteúdos previstos pelo PMCPB para as áreas de fonética e de fonologia. Para tanto, ele precisará respeitar o referido programa, mas também interpretá-lo, ajustá-lo e transmutá-lo para atender às especificidades de sua turma (Tardif, 2000).

Ao consultar o programa do 9º ano, como se pode ver no Quadro 13, ele encontrará metas curriculares (e seus respectivos descritores de desempenho) relativas aos domínios da *Oralidade*, da *Leitura* e da *Gramática*, que podemos relacionar com a abordagem da fonética e da fonologia.

Iniciemos pelo domínio da *Oralidade*:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho
Oralidade	6. Reconhecer a variação da língua 1. Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.

Quadro 13 – Metas curriculares e descritores de desempenho relativos ao domínio da Oralidade para o 9º ano (Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

Os verbos *reconhecer*, *identificar* e *distinguir*, que introduzem tais metas e descritores, chamaram a nossa atenção por sua natureza estritamente conteúdista, pois sabemos que, se se quer formar jovens que sejam capazes de combater preconceitos linguísticos que se materializam por meio de juízos de valor socioideológicos e historicoculturais, os programas escolares precisam se pautar numa perspectiva reflexiva. Às ações desencadeadas pelos mencionados verbos devem ser associadas competências atitudinais caras ao combate ao referido preconceito, como o *respeito* e a *valorização* das variantes linguísticas de menos prestígio social, praticadas por comunidades rurais ou por grupos de baixa escolaridade, por exemplo. Em outros termos, as ações de *reconhecer*, *identificar*, *distinguir* e *explicitar* não prescindem das atitudes de *respeitar* e *valorizar* as diferentes normas linguísticas.

Além disso, consideramos que o descritor *Identificar, em textos orais, a variação no plano fonológico* é muito amplo e não oferece ao professor dados suficientes à sua consecução, uma vez que a expressão *variação fonológica* abarca uma gama relativamente grande de fenômenos fonológicos, dentre os quais exemplificamos: as diversas modalidades de redução de vogais e de consoantes, as variações na realização das vogais nas diferentes posições que ocupam na palavras (tônicas, pretônicas, postônicas orais e nasais, mediais, etc.), os alçamentos e as palatalizações.

Tal amplitude é agravada pela omissão do propósito de tal abordagem nas aulas de LP, o que definitivamente afeta a dimensão didática desses conteúdos. Em outros termos, o desenvolvimento de tal competência está associado a qual objetivo geral do ensino? Quer-se abordar a natureza e as características do sistema fonológico do Português em contraponto com o sistema de escrita alfabética? Talvez a natureza de tal lacuna deva-se ao fato de os descritores previstos para os diferentes domínios não dialogarem entre si, de maneira que aquilo que compete ao domínio da *Oralidade* não se relaciona, pelo menos na maneira como o texto foi construído, com o que é do domínio da *Leitura*.

Nesse interim, o texto apresenta uma imprecisão terminológica que agrava tal quadro, ao prever, no domínio da *Leitura*, a identificação da variação no plano fonológico em textos escritos, como se pode ver no quadro abaixo:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
<i>Leitura</i>	12. Reconhecer a variação da língua 1. Identificar, em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.	Variação da língua Plano fonológico, lexical e sintático (identificação); contextos históricos e geográficos (distinção)

Quadro 14 – Metas curriculares e descritores de desempenho relativos ao domínio da Leitura para o 9º ano (Fonte: Buescu *et al.*, 2015 – adaptado)

Como é sabido, a ortografia não permite variação. O que na verdade acontece é que o sistema fonológico pode intervir no sistema alfabético-ortográfico, em especial durante o processo de aquisição da escrita. Não há, em outros termos, uma variação fonológica na escrita, mas um sistema fonológico que pode interferir no sistema escrito. Assim, uma transgressão no sistema de escrita que seja motivada por um processo fonológico é

resultado de uma projeção fonético-fonológica do aluno, ou seja, ele projeta para a escrita algo que é do campo da fala.

Tardif (2000, p. 15) faz a seguinte afirmação acerca dos movimentos feitos pelos docentes durante o processo de didatização dos programas: *“Para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos. [...] O professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos; objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma; objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada; objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.”*

Como o nosso hipotético professor conseguiria mobilizar o cabedal de saberes e habilidades de que fala Tardif? Ao procurar “interpretar, adaptar e transformar” o que dispõem tais descritores, ele inevitavelmente esbarraria no problema da sua fragilidade teórica.

De igual modo, a amplitude do descritor *Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português* em nada colabora com o trabalho docente. Este parece algo inexequível, no nível de escolaridade em estudo, dado que tal variação acontece, não apenas entre os diferentes países que falam uma determinada língua (no nosso caso, o Português), mas entre estados de um mesmo país, cidades de um mesmo estado, zonas (rurais/urbanas) e bairros de uma mesma cidade.

Quanto ao domínio da *Gramática*, as metas, os descritores e os conteúdos anteveem o seguinte:

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
<i>Gramática</i>	24 Explicitar aspetos da fonologia do português 1. Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síntese e apócope) e de alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátase).	Fonologia Processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síncope e apócope) e de alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátase)

Quadro 15 – Metas curriculares e descritores de desempenho relativos ao domínio da Gramática para o 9º ano (Fonte: Buescu et al., 2015 – adaptado)

Assim como acontece com os verbos *reconhecer*, *identificar* e *distinguir*, que introduzem as metas e os descritores delineados para os domínios da *Oralidade* e da *Leitura*, o verbo *explicitar*, presente na meta curricular *Explicitar aspectos da fonologia do português*, também é de natureza conteúdista. Mesmo que um aluno desenvolva a competência de explanar, de evidenciar algo, pode não ter desenvolvido a habilidade para tomar uma postura crítica e reflexiva diante de um episódio de preconceito linguístico que tenha como pano de fundo os processos fonológicos detalhados no descritor *Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síntese e apócope) e de alteração de segmentos (redução vocálica,*

assimilação, dissimilação, metátase). Se o professor limitar-se a adotar as ações previstas pelo documento para a meta curricular e o descritor acima referidos, a formação de sujeitos instigadores e questionadores de que se falou poderá ceder lugar para um ensino numa perspectiva acrítica, instrucionista e técnica.

Como bem advertiu Freire (1996, p. 33), *“transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.”*

Urge, pois, que entre em cena um profissional, cuja curiosidade – bem longe de ser ingênua – é suficientemente crítica e epistemológica (para usar mais um termo freireano) para ir além do lhe é proposto.

3.2.3. Cruzamento de dados

Com base em uma metodologia detidamente delineada, a parte desta pesquisa referida neste texto contemplou um conjunto de dados que foram recolhidos das seguintes fontes: no Brasil, a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017); em Portugal, a *Revisão da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (Ministério da Educação, 2007b) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015).

Nesta seção, objetivamos efetuar o cruzamento dos referidos dados, com o objetivo de, retomando a questão de investigação que orientou todo o desenvolvimento do trabalho, delinear um panorama que propicie ao leitor uma visão do lugar da fonética e da fonologia no ensino da LP em ambas as nações. Nesse movimento, longe de dar respostas simplistas à problemática, desejamos mostrar que, no campo do ensino, o espaço que as diferentes áreas ocupam nos currículos e nos materiais didáticos é resultado de uma gama de fatores que estão entrelaçados, articulados e que, juntos, determinam o que deve e, também, o que não deve ter lugar nas aulas de LP.

Observou-se que, no Brasil, nos quatro anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e, em Portugal, nos três primeiros anos do Ensino Básico, a fonética e a fonologia têm papel de destaque, fazendo-se efetivamente presentes durante todo o percurso de apropriação e de sedimentação do princípio de escrita alfabética. Em ambos os documentos – BNCC e PMCPEB – os conteúdos estão organizados, ano a ano, por nível de complexidade e, nesse sentido, favorecem o desenvolvimento das competências necessárias ao processo de aquisição e de consolidação da leitura e da escrita.

Ainda no que diz respeito ao nível de ensino acima referido, verificou-se que a BNCC, apesar de embasar a sua compreensão de língua e de linguagem no sociointeracionismo discursivo, ao apresentar as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades relativas à LP, distancia-se de tal perspectiva, tratando a variação linguística como um conteúdo (um objeto do conhecimento) e não como um princípio que transversaliza os níveis de análise linguística, o que contribui com o fortalecimento da visão genérica e estereotipada do fenômeno. Por sua vez, o PMCPEB não prevê a abordagem da variação para o referido nível (o 1º Ciclo do Ensino Básico).

Quanto ao 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade – que, no Brasil, correspondem ao Ensino Fundamental Anos Finais e, em Portugal, abrangem o ano terminal do 2º Ciclo do Ensino Básico e todo o 3º Ciclo – verificaram-se tendências divergentes entre os documentos.

A BNCC não prevê a abordagem de conteúdos da fonética e da fonologia para nenhum ano do referido nível de ensino, apesar de tais conteúdos serem imprescindíveis à reflexão sobre a língua e à ampliação dos saberes linguísticos dos alunos da Educação Básica. Do ponto de vista didático-pedagógico, tal ausência, que significa carência de diálogo entre conteúdos e competências dos diferentes eixos, inviabiliza o pleno desenvolvimento de competências determinadas pelo próprio documento para o eixo dos Estudos Literários, bem como para as unidades temáticas relativas à Variação Linguística. Esta, ao ser considerada como uma unidade temática e não como princípio constitutivo das línguas naturais, que, portanto, transversaliza todos os níveis de análise linguística, é tratada de forma estereotipada e superficial.

Por sua vez, o PMCPEB, apesar de determinar a abordagem de metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos da fonética e da fonologia nos dois anos finais do 3º Ciclo do Ensino Básico (8º e 9º ano de escolaridade), não antevê, para os anos que os antecedem, o ensino de saberes indispensáveis à plena compreensão, por parte dos alunos, dessas metas, descritores de desempenho e conteúdos. Ou seja, do ponto de vista didático-pedagógico, as habilidades delineadas para os supracitados anos tornam-se inexequíveis, pois lhes faltam, em anos anteriores, conhecimentos basilares. Além disso, o programa aborda genericamente os processos fonológicos, sem definir os planos (diacrônico ou sincrônico) que devem ser contemplados, o que dá margem à exploração de apenas um deles (concretamente, o diacrônico).

Quanto à RTLEBS, verificou-se que a redução do quantitativo de verbetes que havia na primeira versão do documento foi prejudicial às áreas em análise, porquanto foram subtraídos conceitos indispensáveis ao trabalho com os processos fonológicos que são previstos pelo PMCPEB e os verbetes do campo da fonética e da fonologia tornaram-se muitos sucintos, e, em alguns casos, apresentam equívocos terminológicos. Além disso, os referidos processos fonológicos são abordados tendo em conta apenas a perspectiva diacrônica, em detrimento da sincrônica.

3.3. Conclusões e sugestões

Para respondermos à primeira parte da questão de investigação que deu origem à presente pesquisa (*“Qual o lugar da fonética e da fonologia nas orientações curriculares do Brasil e de Portugal, bem como nos documentos que orientam a adoção de livros didáticos no Brasil e manuais escolares em Portugal?”*), foi necessário efetuar um minucioso levantamento de dados em dois documentos oficiais portugueses – o *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) e a *Revisão da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (Ministério da Educação, 2007b) – e em um documento oficial brasileiro – a *Base Nacional Curricular Comum* (Brasil, 2017). Para tanto, norteadas por categorias, não apenas linguísticas, mas também didático-pedagógicas, efetuamos a análise dos dados.

Tal procedimento mostrou-nos que há uma curiosa coincidência em relação ao parco espaço que a fonética e a fonologia ocupam nos documentos orientadores do currículo, especificamente no nível de escolaridade que foi objeto da investigação.

Subjacente a tal realidade está o equivocado pressuposto de que as áreas em tela só precisam ser abordadas nos anos iniciais da escolarização (o Ensino Fundamental Anos Iniciais, no Brasil, e o 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal), quando os estudantes estão se apropriando da escrita. No nível seguinte (6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, no Brasil, e 5º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade, em Portugal (correspondendo ao 2º Ciclo do Ensino Básico e aos dois primeiros anos do 3º Ciclo), elas seriam desnecessárias. Tal fato vai de encontro ao objetivo, também comum às orientações curriculares de ambas as nações, de ampliar e aprofundar os conhecimentos linguísticos construídos no nível de escolaridade/ciclo anterior.

No caso do Brasil, esse propósito pode ser visto no excerto abaixo apresentado (Brasil, 2017, p. 115): *“O Ensino Fundamental – Anos Finais dá continuidade às aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, nos mesmos cinco eixos organizadores. Assim, as aprendizagens pretendidas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais são consolidadas e aprofundadas no Ensino Fundamental – Anos Finais e novas aprendizagens pretendidas são introduzidas.”*

No de Portugal, está presente no seguinte excerto (Buescu *et al.*, 2015, p. 27): *“O terceiro ciclo apresenta dois grandes objetivos: consolidar consistentemente as competências do âmbito da escrita e da leitura que foram desenvolvidas no ciclo anterior” e “[...] desenvolver e consubstanciar a sua utilização, para a aprendizagem de outros saberes e para o desenvolvimento de capacidades progressivamente mais complexas, adaptadas, naturalmente, à faixa etária em consideração.”*

A presente pesquisa mostrou que, nos campos da fonética e da fonologia, a consolidação e o aprofundamento dos saberes construídos nos primeiros anos de escolaridade, bem como o desenvolvimento de capacidades progressivamente mais complexas nos anos posteriores, tornam-se inexequíveis, pelas razões amplamente explicitadas no decorrer de todo este texto.

O conhecimento, por parte dos alunos, da fonética e da fonologia de sua LM é imprescindível ao processo de reflexão linguística que cabe à escola propiciar.

Quando um indivíduo é exposto a uma língua estrangeira, uma das primeiras ações adotadas no processo de ensino e aprendizagem é a percepção dos fonemas daquele idioma e o estudo de sua articulação. Nesse interim, ele, naturalmente, toma como referência os fonemas do seu idioma. Se não teve oportunidade de conhecê-los em sua vida escolar, o que é muito frequente, considerando os resultados desta pesquisa, faz tal operação intuitivamente.

Tal exemplo, que sequer integra a lista das principais razões pelas quais esses saberes não deveriam ser negados aos estudantes, instiga uma pergunta inquietante: por que razão, mesmo em realidades tão distintas como a do Brasil e de Portugal, a fonética e a fonologia, em comparação com os demais níveis de análise linguística, estão à margem dos conhecimentos que são considerados importantes à ampliação dos saberes linguísticos dos alunos?

Fica a sugestão para que linguistas, pesquisadores em Educação, educadores e professores de LP interessados pela questão discutam-na amplamente e advoguem pela mudança desse cenário.

Esta pesquisa constitui um movimento inicial de um longo caminho que intentamos seguir nessa direção.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W. & Gaskel, G. (ed.) (2002). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2011). *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de emigração em redes sociais*. São Paulo: Parábola.
- Brasil (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Brasília, DF: Linha de Base/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2016). *Programa Nacional de Livros Didáticos 2017. Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa/Ensino Fundamental Anos Finais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- Buescu, H. C., Moraes, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetização e linguística*. 11ª ed. São Paulo: Scipione.
- Callou, D., Serra, C. & Cunha, C. (2015). Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino. *Revista da ABRALIN*, 14 (1), 195-219.
- Cardoso, S. A. M. S., Mota, J. A., Aguilera V. A., Aragão, M. S. S., Isquerdo, A. N., Razky, A., Margotti, F. W. & Altenhofen, C. V. (2014). *Atlas linguístico do Brasil. Cartas linguísticas*, v. 2. Londrina: EDUEL.
- Cargnelutti, J. (2015). *A unidade didática dos livros Didáticos de Português do Ensino Fundamental II: um olhar ao longo dos tempos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria (RS).
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.
- Costa, P. M. & Telles, S. (2013). Variação fonológica do português popular: um estudo na comunidade tradicional de Tejucupapo. In: *Anais do IV SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 444-451). Brasil: Goiânia.
- Demo, P. (2004). *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Editora Mediação.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (1987). O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Revista Leitura – teoria e prática*, ano 06, n. 09, 115-119.
- González, C. A. (2015). Variação linguística em livros didáticos de Português para o EM. In: Zilles, A. M. S. & Faraco, C. A., *Pedagogia da variação linguística* (pp. 225-245). São Paulo: Parábola.
- Instituto Camões da Cooperação e da Língua. Ministério dos Negócios Estrangeiros: Lisboa, 2008. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/>
- Martins, M. E. de O. (2012). *Manuais e transversalidade da Língua Portuguesa na leitura. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Mattoso Câmara Júnior, J. (2009). *Dicionário de linguística e gramática referente à língua portuguesa*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Mattoso Câmara Júnior, J. (2011). *Estrutura da língua portuguesa*. 43ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- Ministério da Educação (2004). Portaria nº 1488/2004. Diário da República n.º 300, Série I, pp. 7307-7315.
- Ministério da Educação (2007a). Portaria nº 476/2007, *Diário da República*, n.º 76, Série I, pp. 2467-2468.
- Ministério da Educação (2007b). *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morais, A. G. de (2009). *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. de (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- Rodrigues, S. G. C. & Nascimento, G. R. P. (2016). Compreensão de professores de língua portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico. *Letras e Letras*, 32, 47-64. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35380/20441>.
- Rodrigues, S. V. (2005). Fonética e fonologia no ensino da Língua Materna: Modos de operacionalização. *Anais do Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: http://web.letras.up.pt/srodrigues/pdfs/term_ling_actas.pdf
- Silva, T. C. (2007). *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Teixeira, M. (2005). *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Veloso, J. (2006). A fonética e a fonologia na nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. In: I. Duarte & O. Figueiredo (orgs.), *Terminologia Linguística: das teorias às práticas* (pp. 115-127). Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras.
- Veloso, J. & Rodrigues, A. S. (2002). A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares. In: Duarte, I. M., Barbosa, J., Matos, S. & Thomas, H., *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, Vol. 1, (pp. 231-246). Porto: Universidade do Porto: Cde Linguística da Universidade do Porto. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3314>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,
no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019